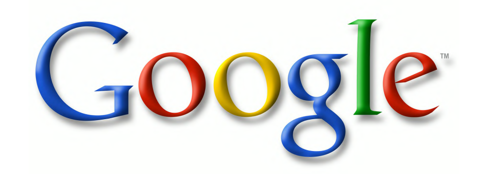
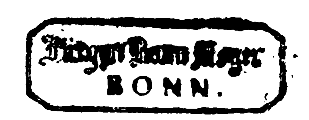



UC-NRLF
$B 16 852

New




BONN.

Dr. G. F. Dinter's

Grundsätze

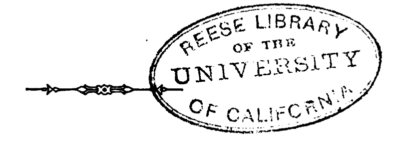
der

Erziehung und des Unterrichts.

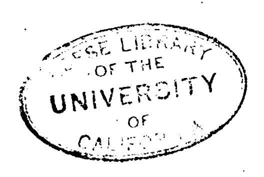
Kurz zusammengestellt und pädagogisch gewürdigt

von

Wilhelm Amelungk.



Plauen i./V.
August Schröter's Verlag.
1881.



Als im Anfange dieses Jahrhunderts das deutsche Vaterland unter dem Joche der Fremdherrschaft seufzte, erkannte Preußen, das gerade in der Zeit seiner tiefsten Erniedrigung die größte Kraft und Stärke zeigte, zuerst die Notwendigkeit einer intellektuellen Hebung und sittlichen Erneuerung des Volkes. Aller Blicke wandten sich darum auf Pestalozzi und seine Erziehungsweise.

Wollte doch auch Pestalozzi mit seiner unbeugsamen Liebe zu den Armen und Niedrigen die naturgemäße Jugenderziehung zur Grundlage des gesamten sittlichen Volkslebens machen. Die preußische Regierung sandte eine Reihe junger Männer in die Schweiz, damit sie „den Geist der ganzen Pestalozzischen Erziehungs- und Lehrart unmittelbar an der reinsten Quelle schöpften und von demselben lebendigen Gefühle der Heiligkeit des Erziehungsberufes, von welchem Pestalozzi beseelt war, erfüllt würden."

Durch die Wirksamkeit dieser Männer nach ihrer Rückkehr und durch die von der rastlosen Thätigkeit Zellers ausgegangenen Anregung entwickelte sich in Preußen, namentlich unter der Begeisterung der Freiheitskriege und der religiösen Neubelebung, die pestalozzische Schule. —

Aber auch die Pädagogen Deutschlands waren nicht unthätig geblieben. Sie hatten versucht, das von den Philanthropen begonnene, aber fehlerhaft stehen gelassene Werk fortzuführen, das Rohe und Unsolide desselben abzustreifen, das Oberflächliche durch gründliche Forschungen zu ersetzen und so die Pädagogik zum Range einer Wissenschaft zu erheben. Es

1*

genügt, in dieser Beziehung an Schwarz und Niemeyer zu erinnern. Letzterer unterzog auch die pestalozzische Lehre einer gründlichen Prüfung, und es ist zum großen Teile sein Verdienst, die Mängel des Systems aufgedeckt und vor den Übertreibungen, die sich gar bald daran knüpften, gewarnt zu haben, so daß der Pestalozzismus nur als wirksames Ferment in das deutsche Erziehungswesen aufgenommen wurde, ohne daß man zugleich die Irrtümer des Systems mit in den Kauf nahm. — Indes wären die wissenschaftlichen Bestrebungen jener Männer vielleicht nur von geringem Erfolge gewesen, wenn nicht zugleich andere Pädagogen in Deutschland gearbeitet hätten, die mit Ruhe und Besonnenheit und frei von allem Extrem auf rein praktischem Wege die von Rousseau bis Pestalozzi gewonnenen Ideen in die Volksschule einführten und durch ihre außerordentliche Wirksamkeit sich einen Einfluß auf die deutsche Lehrerwelt erwarben, der dem Einflusse eines Pestalozzi fast gleich geachtet werden kann.

Unter diesen Praktikern nimmt Gustav Friedrich Dinter den ersten Platz ein.

Dinter ist der Zeitgenosse Pestalozzi's, das Leben beider Pädagogen fällt fast genau in denselben Zeitraum; der Geist einer und derselben Zeit hat auf beide gewirkt. Wenn auch Dinter durch seine Persönlichkeit in vielen Beziehungen ein Gegenbild von Pestalozzi darbietet, so hatte er doch wie dieser den treibenden innern Beruf, als Lehrer und Erzieher zu wirken, den Beruf, „Menschen zu bilden." Schon als Gymnasiast unterrichtet Dinter gern und mit Geschick. Nach vollendetem Studium wird er „aus Vergnügen" Hauslehrer; als Pfarrer und als Seminardirektor ist es ihm am wohlsten unter der lernenden Jugend. Selbst im spätern Alter findet er noch Zeit zu akademischen Vorlesungen, obgleich er mit den verschiedenartigsten Arbeiten überhäuft ist. Er ist gefeiert worden als Leiter des Seminars, als Schulinspektor und Visitator, noch mehr aber als Lehrer, als Meister in der Kunst des Katechisierens. Und wahrlich! seine ungewöhnliche

Lehrgabe, die große Klarheit und Anschaulichkeit in der Darstellung, die Gewandtheit in der Behandlung der Schüler und in der Anregung des Verstandes, sein frisches, freudiges Wesen, in das sich ein nie versiegender, freilich oft recht derber Humor einmischt, zeigen den vollendeten Schulmann. Die herzlichste, uneigennützigste Liebe verband ihn mit seinen Zöglingen. Auf seine Kosten bildete er in seinem Hause talentvolle Jünglinge zu Lehrern heran, um durch sie den Volksschulunterricht, der noch fast allenthalben in der traurigsten Verfassung war, zu heben und zu bessern; denn sein höchster Lebenszweck war der, durch Unterricht für Veredlung und Hebung „seines" Volkes zu wirken. „Auch der Bauer, auch der Knecht", sagt er (Biogr. S. 325*), „ist ein Mensch. Auch ihm gebührt Bildung des Verstandes, des Willens, des Gemütes." Und an den Minister von Altenstein schreibt er: „Ich will jedes preußische Bauernkind für ein Wesen ansehen, das mich bei Gott verklagen kann, wenn ich ihm nicht die beste Menschen- und Christenbildung schaffe, die ich ihm zu schaffen vermag."

Er hat in treuer Pflichterfüllung sein Wort gehalten. Durch seine Hingabe an seinen Wirkungskreis, durch seine unermüdliche Geduld und Ausdauer, mit der er die tiefen Schäden der Schulen zu beseitigen trachtete, indem er den unwissenden und ungeschickten Lehrern stets mit Rat und That zur Seite stand, hat er Großes geleistet für die Verbesserung des Schulwesens.

Er selbst war nicht schöpferisch thätig in der Erfindung neuer Methoden, denn selbst seine Sokratik, die besonders seinen Ruhm begründete, hat er der Seelenlehre von Campe entlehnt; er hat auch kein eigentlich wissenschaftliches System der Pädagogik aufgestellt: sein Verdienst besteht, wie schon angedeutet wurde, hauptsächlich darin, daß er dem Echten

*) Dinters Leben, von ihm selbst beschrieben. Verl. von Aug. Schröter, Plauen.

und Wahren der neuen Ideen, die bis dahin fast nur in Privatinstituten verwirklicht waren, und gegen deren „Verhunzung“ und Übertreibung er durch Wort und Schrift eiferte, Eingang in die Volksschule zu verschaffen strebte, indem er nicht etwa das Alte mit einem Male umstürzte, sondern sich überall an das Bestehende anschmiegte.

Unsere Aufgabe soll es nun sein, im folgenden die erziehlichen und unterrichtlichen Grundsätze Dinters kurz zusammenzustellen und einer nähern Besprechung zu unterziehen.

Wir lassen uns dabei hauptsächlich leiten von der für unsern Zweck wichtigsten Schrift Dinters, den „vorzüglichsten Regeln der Pädagogik, Methodik und Schulmeisterklugheit.“

A. Darstellung.

1—3. Begriff, Zweck und Einteilung der Erziehung.

Erziehung ist der Inbegriff aller Veranstaltungen, die absichtlich zur Entwickelung und Bildung aller Fähigkeiten und Kräfte des noch nicht erwachsenen Menschen getroffen werden. Ein wichtiger Teil der Erziehung ist der Unterricht, oder der Inbegriff alles dessen, was gesagt oder gethan wird, um dem Menschen gewisse Kenntnisse und Fertigkeiten beizubringen. Da jeder Unterricht kraftbildend sein soll, da der Schullehrer auch Aufseher über Körper und Geist des Kindes ist, verdient er auf jeden Fall den Namen eines Erziehers.

Der Mensch soll mit Hülfe der Erziehung seine Bestimmung früher, sicherer und vollkommener erreichen, als es geschehen würde, wenn er sich selbst überlassen bliebe. Seine Bestimmung erreicht der Mensch desto vollkommener, je mehr er gesund und verständig, sittlich gut und durch dies alles einer erfreulichen Wirksamkeit und Wohlfahrt empfänglich und für die Gesellschaft brauchbar wird. Zweckmäßig ist die Erziehung nur dann, wenn sie eine harmonische Bildung aller Kräfte des Menschen bewirkt.

Da aber der Wert des Menschen hauptsächlich auf seiner sittlichen Güte beruht, so ist deren Bewirkung der letzte und höchste, aber nicht der einzige Zweck der Erziehung. Den guten Willen kann eigentlich keine Erziehung in den Menschen bringen; er muß von innen herauskommen. Aber sie kann ihn stärken, ihn leiten und ihm das Ziel zeigen, das er zu erstreben hat. — Der speciale Zweck des Unterrichts ist Aufklärung, Schärfung des Verstandes überhaupt und Mitteilung derjenigen Kenntnisse, die dem Menschen das Recht- und Guthandeln erleichtern, die ihn gesund, brauchbar und zufrieden machen können. Diese Aufklärung kann nie schädlich sein.

Ob der Zweck am vollkommensten durch die häusliche oder durch die öffentliche Erziehung erreicht werde, ist im allgemeinen schwer zu entscheiden. Für das Mädchen möchte jene, für den Knaben diese angemessener sein. Die Vorteile des gemeinschaftlichen Unterrichts überwiegen auf jeden Fall die, welche der Unterricht eines einzelnen Subjekts voraushaben kann.

Nach den zu bildenden Kräften unterscheidet man physische und geistige Erziehung; letztere zerfällt in die intellektuelle, moralische und ästhetische Erziehung. Diese Einteilung ist indes nicht vollständig scharf.

A. Die physische Erziehung.

4. Zweck derselben ist, den Körper zur höchsten ihm erreichbaren Kraft und Brauchbarkeit zu bilden. — Der Lehrer hat zwar mit der physischen Erziehung und der Pflege der Kinder wenig zu thun, doch muß er sich mit dem Bau des Körpers und mit dem, was zur Erhaltung der Gesundheit dient, bekannt machen, damit er seine Kinder warnen und belehren und den Eltern ein Ratgeber sein könne. Insofern er Erzieher ist, hat er auch selbst für die Gesundheit der Kinder zu sorgen. Er muß daher auf Reinlichkeit und gesunde Luft in der Schulstube, sowie auf gute Körperhaltung

der Kinder während der Unterrichtsstunden halten. Er darf keine die Gesundheit der Kinder gefährdende Strafe erteilen, darf dieselben nicht mit Stillsitzen erfordernder Arbeit überladen, muß auch bei den Spielen das der Gesundheit Nachteilige möglichst verhüten. Mit Pensionärs kann er auch Übungen der Sinneswerkzeuge und der Körperkräfte anstellen. Die Turnkunst soll Harmonie ins Ganze der Erziehung bringen, dem Landmanne Geschwindigkeit, dem Städter Stärke geben.

B. Die Geistesbildung.

I. Bildung des Erkenntnisvermögens.

5. Allgemeine Übung der hierher gehörigen Kräfte.

Hierher gehört Anschauungskraft, Aufmerksamkeit, Verstand, Urteilskraft, Witz und Scharfsinn, Vernunft, Fähigkeit zu schließen, Gedächtnis, Einbildungskraft.

Schon vor der Schulzeit sollten diese Kräfte gepflegt werden, aber naturgemäß und mehr sorgfältig als künstlich. Aller Unterricht muß von zweckmäßig geordneten Anschauungen ausgehen. Neuere Methodiker versuchten es, alles zur Anschauung Gehörige nach drei Kapiteln zu ordnen: Wort, Zahl und Figur. Durch diese Grundlegung wird unleugbar gewonnen an Gewöhnung der Aufmerksamkeit, an Genauigkeit in der Anschauung u. s. w. Doch hüte man sich vor Einseitigkeit und Übertreibung, die von dem System der Anschauungen das ganze Heil der Menschheit erwartet, die das Mittel für Zweck ansieht, die durch absolute Lückenlosigkeit Lehrer und Schüler zu Maschinen macht. — Die Neueintretenden gewöhne man in freundlicher Weise baldmöglichst an beherztes, deutliches Sprechen, an genaues Hören und Sehen. Die Anschauungsübungen gehen von Gegenständen aus der Umgebung des Kindes aus. Man zeige ein Ganzes vor, mache auf die einzelnen Hauptteile desselben aufmerksam und nach vollendeter Benennung derselben reducire man aufs Ganze. Man übe die Kinder häufig im Vergleichen und Unterscheiden,

im Urteilen und Schließen. Abstrakte Ausdrücke, die im Volksunterricht unentbehrlich sind, werden verdeutlicht. Da jede Sprechübung zugleich Verstandesübung ist, so lasse man die Kinder so zeitig als möglich in ganzen Sätzen antworten. — Man vergesse über der formalen Bildung die materiale Bildung nicht.

6. Bildung der Sprachfähigkeit.

Zwischen Bestimmtheit der Ideen und der Sprache findet offenbare Wechselwirkung statt; daher darf letztere nicht vernachlässigt werden, besonders weil aus ihr auch die Güte der schriftlichen Ausarbeitungen hervorgeht und sie dem gemeinen Manne viele Blößen erspart. Vom ersten Tage des Schulbesuchs an gewöhne man die Kinder an deutliches Aussprechen der einzelnen Laute und Worte, lasse sie in korrekten Sätzen antworten, übe sie im Erzählen und lasse mustergültige Stücke auswendig lernen und hersagen. Jedoch nötige man sie nicht, in einem ihrem Standpunkte noch fern liegenden Tone zu sprechen. Klarheit und Anstand ist das Höchste, nach dem man hier zu streben hat.

7. Unterricht im Lesen.

Das Kind sollte freilich erst denken lernen, ehe es lesen lernt, doch darf das Lesen nicht so sehr verspätet werden, daß das Mechanische des Lesenlernens dem Kinde zum Ekel wird. Das Lesen ist das wichtigste Erleichterungsmittel künftiger Fortbildung, indes ist das Zeitig- und Schnelllesenlernen kein Ruhm, wenn das Denken nicht gebildet ist.

Der Hauptzweck kann durch mehrere Methoden erreicht werden, doch ist diejenige auf jeden Fall fehlerhaft, die das Geschäft dem Kinde verleidet und die edle Zeit verschwendet. Bei jeder Methode muß der Lehrer auf reine, deutliche Aussprache der Buchstaben und Silben halten. Zu diesem Zwecke gehen dem Lesen Sprechübungen voraus, in denen die Kinder Wörter und Silben zerlegen und leichte Silben aus dem

Kopfe buchstabieren. Wo noch die Buchstabiermethode im Gebrauch ist, muß dieselbe wenigstens von den Hauptmängeln gereinigt und vom Leichtern zum Schwerern stufenmäßig fortgeschritten werden. — Besser ist die Lautmethode von Stephani; sie empfiehlt sich durch äußerste Einfachheit und Leichtigkeit. Bei allen Methoden sind die Lesemaschine und die Wandfibel treffliche Hülfsmittel. Das Kind muß die Silben entstehen sehen, selbst zusammensetzen und auflösen lernen.

Die Methoden von Olivier und von Krug sind nicht einfach und natürlich genug. — Das Buchstabier- und das Lesebuch sollten keine Dinge enthalten, die das Kind erst durch Erklären und Katechisieren verstehen lernt. — Sololesen ist Regel. — Auf Unterscheidungszeichen und Ton muß vom ersten Anfange an gehalten werden. Vorlesen vom Lehrer thut das meiste. Auf das Angenehmlesen kommt in Bezug auf Verstandes- und Geschmacksbildung mehr an, als man oft denkt.

8. Unterricht im Schreiben.

a. Schönschreiben.

Alle Kinder sollen in den öffentlichen Stunden schreiben lernen.

Wäre unser geschriebenes Alphabet dem gedruckten ähnlicher, könnte das Schreiben vor dem Lesen hergehen. In der öffentlichen Schule geht es nicht; hier beginnt das Schreiben, wenn die Kinder anfangen, mit Fertigkeit zu lesen. Die Handschrift sei einfach, deutlich und leserlich. Das Kind lerne zuerst Haar- und Grundstriche, dann die Buchstaben in genealogischer Ordnung.

Die Schreibstunde dient zur Einübung der Orthographie, einzelner Sachen aus den Nebenvolkskenntnissen und der Form von Briefen und Geschäftsaufsätzen.

b. Diktierübungen.

Hierzu eignen sich am besten kurze, durch passende Beispiele erläuterte orthographische Regeln und Materialien aus

dem Sachunterrichte. Sie werden vorbereitet und unterstützt durch das Rein- und Deutlichsprechen beim Lesen, das Kopfbuchstabieren, Abschreiben, Falschanschreiben u. s. w. Zeitiges Selbstaufsetzen muß sie vermindern.

c. Aufsätze.

Mit ihnen muß früh begonnen werden. Gewöhnung an zusammenhängendes Antworten und Erzählen, Lesen und Abschreiben von oft vorkommenden Aufsätzen bereiten sie vor. Je schwächer der Schüler ist, desto mehr ist hier stufenweises Aufsteigen nötig. Materialien sind: Aufschreiben einfacher Urteile, leichte Erzählungen, Beschreibungen, Wiederholung des in der Lehrstunde Gehörten, Briefe u. dergl. Die Korrektur sollte stets in Gegenwart der Kinder geschehen.

9. **Rechnen.**

Das Rechnen muß teils als Bildungsmittel der Kraft, teils als Fertigkeit fürs Leben angesehen werden. Das Kind darf nichts rechnen, von dem es nicht den Grund einsieht. Der vollkommenste Mechanismus erreicht nur zur Hälfte den Zweck, doch darf auch dieser nicht vernachlässigt werden. — Hier ist der Ort zur bestimmten Anschauung und zur reinsten Sokratik; daher sind Hülfsmittel zur Veranschaulichung nicht zu entbehren. — Die Elemente sind oft zu wiederholen. — Kopfrechnen ist notwendiger, als Tafelrechnen. Beides muß beständig in Beziehung stehen, dieses muß durch jenes vorbereitet werden. — Ueberall vom Leichten zum Schweren! — Benannte und unbenannte Aufgaben wechseln mit einander, jene werden aus dem Gesichtskreise der Schüler genommen. — Der Lehrer hat für hinreichende Beschäftigung der Abteilungen zu sorgen und zu diesem Zweck Gehülfen heranzuziehen. Die Anfangsgründe der Algebra und der Geometrie würden weder zu schwer noch unnütz sein, doch steht zur Zeit die Volksschule noch zu tief. Was über die Rechnungen des gewöhnlichen Lebens hinausgeht, gehört nicht notwendig in die öffentliche

Bürger- und Landschule. — Wer Formenlehre treibt, hüte sich hier mehr als irgendwo vor bloßem Mechanismus.

10. Nebenkenntnisse.

a. Naturgeschichte. Von der Naturgeschichte gehört für das Volk, was in ökonomischer, technologischer, religiöser Hinsicht Wichtigkeit, und was auf Leben und Gesundheit der Kinder Einfluß hat. Auch die Lehre vom menschlichen Körper nebst Psychologie und Logik gehören hierher.

Der naturhistorische Unterricht muß zugleich Übung des Abstraktionsvermögens, des Gedächtnisses, der Darstellungsgabe sein. — Die Methode kann doppelt sein. Entweder man giebt zuerst das Fachwerk, das man allmählich ausfüllt, oder man giebt zuerst einzelne Bruchstücke, die man nachher ordnet. In Schulen, in denen die Zeit sparsam zugemessen ist, möchte die letztere Methode die brauchbarste sein. Die erstere eignet sich mehr für Oberklassen. — Der Lehrer soll die Naturkörper in natura oder in guten Abbildungen vorzeigen. In Bezug auf die Technologie, welche mit der Naturgeschichte zu verbinden ist, wird der Lehrer den Zögling in den Werkstätten umherführen, dem Schüler aber den Mangel an Anschauung durch Bilder und deutliche Beschreibung ersetzen.

b. Naturlehre. Sie soll über die Ursachen der gewöhnlichsten Erscheinungen aufklären, den Aberglauben bekämpfen und die Materialien bieten, die der Lehrer zur Begründung der Naturreligion zu gebrauchen denkt. In Bürgerschulen ist auch das Notwendigste aus der Chemie zu geben. — Hier werden besonders die Vernunft, die Urteils- und die Schließkraft geübt. — Die notwendigsten Apparate sind zu beschaffen.

c. Geographie. Der Unterricht giebt zuerst das Skelett des Ganzen und füllt, vom Vaterlande ausgehend, die Umrisse nach und nach aus. Aus der mathematischen und physikalischen Geographie sind nur die Hauptbegriffe zu geben.

In der politischen Geographie ist Kenntnis des Vaterlandes Hauptsache. Vom Auslande erhalten die Kinder nur eine summarische Übersicht, von Staat, Landesgesetzen und Verfassung nur so viel, als nötig ist, um Liebe des Vaterlandes zu befördern. — Landkarten und Globus sind unentbehrlich.

d. Geschichte. Sie beginnt mit Biographien aus allen Zeiten, schreitet zur Darstellung einzelner großer Begebenheiten fort und bildet zuletzt einen Umriß des Ganzen. Der Unterricht berücksichtigt auch die Geschichte der Kultur und der Religion und zeigt, wie alles nach und nach auf diesen Fuß gekommen ist, auf dem wir jetzt stehen. Überall muß die Geschichte des Vaterlandes vorherrschen.

e. Systematische Grammatik wirkt, gut behandelt, ausgezeichnet auf Bildung des Geistes. Wo es die Zeit verstattet, ist Unterricht in den Sprachregeln nach grammatischer Ordnung sehr anzuraten. Fehlt die Zeit hierzu, so wird bloß das, was auffallende Fehler verhütet, in Vorschriften, Korrekturen, Verstandesübungen u. dergl. angebracht. —

Die Nebenkenntnisse dürfen die Religion nicht verdrängen. — Mehrere Zweige derselben lassen sich mit einander verbinden. Das Lesebuch muß dieselben unterstützen. Das Wieviel von jedem bestimme man nach Ort, Zeit und Umständen; nie darf das Unentbehrliche dem Entbehrlichen nachstehen. —

Der Mensch muß nicht alles in der Schule lernen; er muß aber so gebildet werden, daß er auch nachher noch mehr lernen könne und wolle.

11. **Religionsunterricht.**

Die Religion muß auch beim Volke nicht bloß Sache des (dunkeln, nur allzuleicht zur Schwärmerei führenden) Gefühls, sondern Angelegenheit des Verstandes und des Herzens zugleich sein. Der Schulunterricht darf nie mit Religionsunterricht beginnen, das Kind muß in der Unterklasse erst auf denselben vorbereitet werden durch Aufregung des Gefühls

für Sittlichkeit und Gerechtigkeit, durch Hinweis auf Ursache und Wirkung, durch das Gefühl menschlicher Ohnmacht, durch Belehrung über Pflichten der Kinder, über Gottes Eigenschaften, über Fortdauer der Seele im Tode. Die Gespräche knüpfen sich an kleine Denksprüche.

In der Mittelklasse knüpft sich der ganze Religionsunterricht an die biblische Geschichte und die Erklärung der Wochenaufgabe. Doch kann auch schon in einem jährigen Kursus von biblischen Sprüchen und Liederversen das früher vereinzelt Vorgetragene enger verbunden werden.

In der Oberklasse tritt an die Stelle der Erzählung von biblischen Geschichten das Bibellesen. Die Bibel gehört als Religionslehrbuch nur für die Oberklasse. Es werden Abschnitte geschichtlichen und lehrhaften Inhalts gelesen. Der beabsichtigte Nutzen der Katechisation über dieselben ist ein dogmatischer oder ein moralischer. — Die Kirchenlieder werden wie Bibelabschnitte behandelt. —

Außerdem gehört in die Oberklasse ein geordneter Katechismusunterricht, der das System der Glaubens- und Sittenlehre behandelt. In den Schulen lutherischer Konfession ist noch fast überall Luthers kleiner Katechismus eingeführt, obwohl an demselben ein Mißverhältnis in dem Umfange der einzelnen Hauptstücke, Unvollständigkeit, Mangel an Ordnung und Undeutlichkeit nicht zu verkennen sind. Bei der Behandlung der Katechismusstücke wird die entwickelnde oder sokratische Katechisation angewendet. — Die Lehren, die der natürlichen und geoffenbarten Religion gemein sind, machen billig bei jedem Religionsunterricht die Hauptsache aus. Doch müssen selbst die Lehren der natürlichen Religion durchaus mit biblischen Sprüchen und Geschichten unterstützt werden. — Die Moral muß mit der Religionslehre in der engsten Verbindung stehen. — Der Lehrer zeichne die Religionsstunde vor allen andern aus; Ernst und Würde, Sanftheit und doch Strenge müssen hier vorherrschen. Aber um die Sache in ihrer Würde zu erhalten, häufe er die Re-

ligionsstunden nicht zu sehr. — Ein gut erteilter Unterricht in den Lehren der christlichen Religion ergreift den ganzen Menschen, bildet Denken, Fühlen und Wollen in rechter Weise. Wer ihn verdrängt, versündigt sich an der Nachwelt dreifältig, wer ihn schlecht behandelt, siebenfältig.

12. Übung des Gedächtnisses und Behandlung der Einbildungskraft.

Da das menschliche Gedächtnis sich so zeitig äußert, und da es die Materialien aufbewahrt, welche von den höhern Seelenkräften verarbeitet werden, so muß der Lehrer die Bildung desselben zwar nicht einseitig betreiben, aber auch ja nicht vernachlässigen.

Das Sachgedächtnis ist für das wirkliche Leben am wichtigsten. Die Sachen werden desto sicherer behalten, je mehr das Kind zur Auffindung und Verdeutlichung selbst mitwirken mußte. Das Kind soll nichts lernen, als was es ganz oder doch größtenteils versteht und jetzt oder doch einst gebrauchen kann. Kinder, die noch nicht lesen können, lernen durch Vor- und Nachsprechen. Das Gedächtnis wird geübt und gestärkt durch hinlängliches Wiederholen, welches bald in der Ordnung des Vortrags, bald in umgekehrter Ordnung, bald im vermischten Gespräch geschehen kann. — Auf Religion sollen zwar die meisten, aber nicht alle Gedächtnisübungen Bezug haben. Eine Mnemonik hat für die Schule keinen Nutzen.

Da die Einbildungskraft, wenn sie richtig geleitet wird, alle anderen Seelenkräfte unterstützt, eine überspannte Einbildungskraft aber die Menschen zu Schwärmern und Unzufriedenen macht, so darf dies Geschenk der Natur gewiß nicht leichtsinnig behandelt werden. Jeder allzuleichte, die übrigen Kräfte zu wenig anspannende Unterricht giebt ihr zu viel Spielraum und veranlaßt ihr Übergewicht über den Verstand.

II. Bildung des Begehrungsvermögens.

13. Erziehung zur Sittlichkeit.

Sittlichkeit ist das Kind der Freiheit. Was nicht aus der Freiheit kommt, hat keinen moralischen Wert. Gesetzmäßigkeit ist von sittlicher Güte weit verschieden, doch pflegt jene auf diese vorzubereiten. Zwang gebiert nur gesetzmäßige Formen, erzeugt Widerwillen gegen das Gesetz und lähmt die Selbstthätigkeit. Freundliche Gewöhnung und Autorität sind nicht Zwang. Jene kommt vielmehr dem Gesetze zuvor und erleichtert der Sittlichkeit das Herrschen über die Begierde; diese setzt bloß an die Stelle des Gesetzes, dessen Gründe der Zögling noch nicht deutlich genug einsieht, das Zutrauen zur Einsicht und Liebe anderer. — Gewöhnung zum pünktlichsten Gehorsam ist notwendig. Sie muß sich jedoch in demselben Grade vermindern, in dem die Selbständigkeit und Einsicht wächst. — Der Wille läßt sich seiner Natur nach nicht zwingen, doch kann man auf ihn wirken durch das Erkenntnis- und durch das Empfindungsvermögen.

Nur insofern das Kind mehr sinnliches als moralisches Wesen ist, oder seine Freiheit zum Schaden anderer mißbraucht, darf es durch Zwang angehalten werden. Späterhin kann derselbe der Sittlichkeit nur zu leicht schädlich werden; alsdann muß der Lehrer und Erzieher die freien Entschlüsse des Kindes aufs Gute zu leiten suchen durch Belehrung, Belebung des sittlichen Gefühls, Erweckung der Liebe und des Vertrauens zum Lehrer und durch das eigene Beispiel. — Das ganze Schulleben trägt viel zur Gewöhnung bei; doch muß das Kind auch Freiheit und Gelegenheit haben, unter den Augen des Lehrers zu fehlen, um auf Sittlichkeit und Folgen seiner Handlungen aufmerksam gemacht zu werdeu. — Belohnungen und Strafen wirken nur mittelbar auf Sittlichkeit, Mißbrauch derselben kann äußerst gefährlich werden. Beide sind desto zweckmäßiger, je natürlicher sie erscheinen, je weniger Parteilichkeit und Leidenschaft der Lehrer dabei zeigt, je seltener sie vorkommen, und je mehr sie die Individualität

des Kindes berücksichtigen. Lob und Tadel, Ehre und Schande liegen so in der Natur der Sache, daß sie gar nicht als willkürliche Vergeltungen angesehen werden dürfen. Das Lob sei sparsam und kurz und treffe seltener Wirkungen des Kopfes und des Fleißes als Tugenden. Bei Prämienverteilungen und bei Benutzung des Wetteifers verfahre man vorsichtig. Auch der Tadel sei sparsam und nie unbegründet, übertrieben und beschimpfend. Das Ehrgefühl des Schülers ist zu schonen. Das öffentliche Anschreiben der Namen an Tafeln der Ehre und Schande wirkt nur auf das Aeußere und verderbt leicht das Innere. Alle öffentlich entehrenden Strafen sind nur bei den Verdorbensten anwendbar. Dagegen können Bemerkungen im Sittenbuche viel wirken. — Die Strafen sind desto wirksamer, je genauer sie schon vor dem Vergehen durchs Gesetz bestimmt sind. Wo die rechte Schuldisciplin herrscht, dürfen körperliche Züchtigungen sehr selten nötig sein. Bei Hauptvergehungen müssen sie erst nach dem Schlusse der Lehrstunden mit einer gewissen Feierlichkeit, auch wohl im Beisein des Predigers — leider vom Schulmeister (der hier den Gerichtsdiener machen muß) vollzogen werden. Der vernünftige Lehrer betrachtet körperliche Züchtigung als etwas, das ihn und die Kinder entehrt. Daher sind sie ihm nur Werk des äußersten Notfalls, nie der Leidenschaft. Der Schulmeister vergesse nie, daß er eine doppelte Person ist, Lehrer und Obrigkeit seines kleinen Staats. Als Lehrer straft er nicht. — Die einzelnen Tugenden soll der Lehrer nicht bloß empfehlen, sondern so viel als möglich schon unter seinen Augen üben lassen.

III. Bildung des Empfindungsvermögens.

14. Auch Geschmacksveredlung gehört zur allgemeinen Menschenbildung und darf von der Erziehung der niedern Volksklassen nicht ausgeschlossen werden. Der Lehrer wird dazu mitwirken, wenn er den Sinn der Kinder für die Schönheiten der Natur weckt, wenn er sie auf das Erhabene und

Schöne bei der Lektüre aufmerksam macht, sie an sanften, melodischen Gesang gewöhnt, sie im Schreiben und Zeichnen (letzteres sollte in keiner Schule fehlen) auf einfache, geschmackvolle Formen aufmerksam macht, wenn er nichts Geschmackwidriges bei ihnen duldet, wenn er sie gewöhnt, mit Anstand fröhlich zu sein, wenn er selbst nie die Regeln des Anstandes verletzt. Ein Kind, dessen Geschmack gebildet ist, wird schöne Werke der Natur und Kunst achtungsvoll schonen.

B. Besprechung.

1—3. Begriff, Zweck und Einteilung der Erziehung.

Jede Pädagogik, mag sie in aller Form zu einer Wissenschaft ausgebildet sein, oder nur in Grundansichten und Maximen bestehen, muß auf alle wesentlichen Fragen, die bei der erziehenden Thätigkeit in Betracht kommen, also auf die Fragen: Wer, wozu, wie soll erzogen werden? näher eingehen. Schon die Definition von Erziehung, in welche Worte sie auch gefaßt werden mag, muß, wenn sie vollständig sein soll, die Antwort auf jene Fragen in gedrängter Kürze aufnehmen. Dinters Definition genügt dieser Forderung. Sie spricht im allgemeinen vom Zögling, vom Erziehungsziel und von der Erziehungsmethode (die Veranstaltungen sollen absichtlich, also planmäßig und nach festen Grundsätzen getroffen werden). Eine logische Definition von Erziehung ist aber immer abstrakt gehalten, sie nennt das Ziel nur im allgemeinen und läßt nicht erkennen, welches Princip ihr Verfasser aufstellt, durch das die Erziehung mit ihrer unendlichen Mannigfaltigkeit von einzelnen erziehlichen Thätigkeiten feste und sichere Einheit gewinnen soll. Näheren Aufschluß darüber giebt uns Dinter in der bestimmteren Bezeichnung des Zweckes der Erziehung. Treten wir derselben ein wenig näher.

Religion und Erziehung hängen aufs engste zusammen. Jede herrschende theologische Richtung innerhalb einer Kon-

fession hat immer einen großen Einfluß auf das Erziehungswesen ausgeübt, und die Vorzüge und Mängel einer kirchlichen Zeitrichtung gaben sich auch auf pädagogischem Gebiete kund. Dinter lebte in dem „Zeitalter der Aufklärung“ und ist in gewissem Grade ein Kind seiner Zeit. Es waltet in ihm, wie nicht zu leugnen ist, eine warme Pietät für Kirche und Bibel; er verlangt, daß in der Schule echte Religiosität herrsche, daß das Christentum die Seele der Schule sei; er bekennt sich selbst an verschiedenen Stellen zur lutherischen Orthodoxie (Biogr. S. 76, 86, 230 u. a.): aber seine Schriften zeigen doch deutlich, daß er dem Dogma und der Kirche gegenüber einen freieren Standpunkt einnahm. Dieser Standpunkt mußte sich auch in seinen Ansichten über Erziehung mehr oder weniger aussprechen.

Seit Rousseau war bei den Pädagogen der Satz, „daß der Mensch von Natur gut sei,“ znm ersten Grundsatz geworden. Dadurch war das anthropologische Princip ihrer Erziehung bestimmt. „Der religiöse Liberalismus erklärte zwar,“ wie Palmer sagt, „die Menschen und alles, was sie gemacht, in concreto für gründlich schlecht, wollte aber in abstracto den Menschen für einen Engel an Unschuld angesehen wissen.“

Man erkannte wohl die Notwendigkeit, durch pädagogische Vorsicht böse Eindrücke vom Zöglinge fern zu halten, damit seine Natur sich rein erhalte und zum Guten entwickele; aber daß damit zugleich die Empfänglichkeit für das Böse im Zöglinge, die Möglichkeit, sich nach der bösen Seite zu entwickeln, also die Anlage zum Bösen zugegeben war, erkannte man nicht, oder wollte es nicht erkennen.

Dinter spricht sich nicht immer gleichmäßig darüber aus, wie er zu jener Ansicht stehe. In der Schullehrerbibel (N. T. S. 108) heißt es: „Im Kinde sind so viele Anlagen des Guten, welche gepflegt werden müssen, so viele Keime des Bösen, welche vertilgt sein wollen 2c.“ An einer andern Stelle nennt er des Kindes Seele ein unbeschriebenes Blatt,

auf welches das Gute und das Böse übertragen werden könne. In den kleinen Schriften dagegen sagt er: „Mir ist es ein Beweis von der Güte des menschlichen Herzens, daß auf unsern Dörfern nicht alles noch viel schlimmer steht.“ Die letzte Äußerung und die gesamte Denkweise Dinters berechtigen zu dem Schlusse, daß auch er jenem Grundsatz der Philanthropen huldigte. Die große Bedeutung, welche er der Sokratik beilegte, zeugt davon, daß auch er nicht ganz frei von der Meinung war, daß alles Gute, insbesondere die dem Menschen zu seinem Heile nötigen religiösen und sittlichen Wahrheiten bereits im Menschengeiste vorhanden seien und nur hervorgelockt werden müßten, daß es überhaupt nur nötig sei, das natürliche Wesen des Menschen zu stärken und zu kräftigen.

Von dieser anthropologischen Grundansicht ausgehend, drückt nun Dinter das teleologische Princip in den Worten aus: „Der Mensch soll mit Hülfe der Erziehung seine Bestimmung früher, sicherer und vollkommener erreichen, als es geschehen würde, wenn er sich selbst überlassen bliebe.

Welches ist aber die Bestimmung des Menschen? Dinters Antwort auf diese Frage hat eine eudämonistische Färbung, es tritt in ihr zu sehr die irdische Glückseligkeit und die gesellschaftliche Brauchbarkeit hervor. Die christliche Ethik, welche der christliche Erzieher seiner Arbeit doch zu Grunde legen muß, fordert als Ziel des Menschen die Vollkommenheit seiner Persönlichkeit nicht nur in Beziehung auf sich selbst, auf Natur und Menschenwelt, sondern auch in Beziehung auf Gott. Der Mensch hat nicht nur eine irdische, sondern auch eine höhere, durch den Begriff der Gottähnlichkeit bezeichnete himmlische Bestimmung. So einseitig es sein würde, wenn der Erzieher über dieser jene vernachlässigen wollte, wenn er vergäße, daß der Weg ins Jenseits durch das Diesseits führt, so wäre es noch viel einseitiger, nur auf die Vorbereitung des Zöglings für Familie, Staat und Welt bedacht

zu sein, zumal der Mensch zu diesen Faktoren erst dann in das richtige Verhältnis treten kann, wenn er die seinem innersten Wesen entsprechende Beziehung zu Gott richtig erfaßt hat und zu verwirklichen strebt. — Der Mensch wird erst dann zu der wahren sittlichen Güte, zu einer wahrhaft „erfreulichen Wirksamkeit und Wohlfahrt“ gelangen, erst dann recht „brauchbar“ sein, wenn er seiner himmlischen Bestimmung stets eingedenk ist. Da letztere Forderung also als Bedingung in Dinters Erklärung versteckt liegt, könnte sie auch nach dieser Seite hin genügen.

Jedoch wird den christlichen Erzieher eine Definition mehr befriedigen, wie sie Gräfe giebt, indem er sagt: „Der Zweck der Erziehung ist, daß der Zögling mit der erforderlichen Einsicht und Willensstärke ausgerüstet werde, um stets und überall in seinem Leben den Willen Gottes nach dem Vorbilde des Erlösers und nach der Eigentümlichkeit seiner Kräfte und Verhältnisse zu vollbringen.“

Die wirkliche Erreichung seines Lebenszweckes ist freilich das Werk der Selbstbildung des Menschen und liegt nicht innerhalb der Grenzen der Erziehung. Denn diese kann dem inneren Leben des Zöglings nur eine relativ abgeschlossene Gestalt geben; ein fester Abschluß der Lebensansicht und der Charakterbildung tritt erst ein, wenn der Erzieher sich längst wieder zurückgezogen hat. Aber zu jener Selbstbildung muß die Erziehung den Menschen erst befähigen, indem sie ihm seine Bestimmung deutlich erkennen läßt und ihn zur Selbstthätigkeit und zur Geneigtheit führt, dieselbe zu verwirklichen. Wer dieses zugiebt, wer seinen Blick nicht absichtlich vor der die biblische Lehre bestätigenden Erfahrung verschließt, daß das Kind von Natur nicht absolut gut ist, der wird zu dem Dinters naturalistischer Meinung entgegengesetzten Satze gelangen, daß die sich selbst überlassene menschliche Natur ihre Bestimmung nicht erreichen kann. Dasselbe sagt auch Kant in seinem Worte: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung.“

So ist denn die Aufgabe der Erziehung eine unendlich wichtige. Sie soll den Menschen, wie Dinter in den Schulkonferenzen S. 108*) dies ausführt, zum rechten Leben im Staate und in der Kirche, in der Familie und in seinem Berufskreise führen. Sie muß deshalb den Zögling in seiner Totalität als denkendes, fühlendes und wollendes Wesen erfassen und bilden. Dem Menschen ist keine Anlage gegeben, damit sie unentwickelt bleibe.

Indem sich nun die Erziehung in ihren verschiedenen Thätigkeiten auf die einzelnen seelischen Vermögen richtet, legt sich der Erziehungszweck in eine Reihe untergeordneter Zwecke auseinander, die alle in dem richtigen Verhältnisse zu einander stehen und in dem letzten Endzweck ihren Mittel- und Einigungspunkt finden müssen. Weder ein Hauptteil, noch ein einzelnes Stück der Erziehung darf vernachlässigt oder übermäßig betont werden. Wer z. B. die intellektuellen Kräfte einseitig bilden wollte, wer über der Aneignung von Wissen und der Übung des Verstandes es versäumte, das Gelernte für das Gemüt fruchtbar zu machen; der würde vielleicht kluge, durch Witz und Scharfsinn glänzende Köpfe bilden, aber kalte, berechnende und egoistische Menschen heranziehen, die keinen Sinn für das Wohl und Wehe ihrer Mitmenschen haben. Ebensowenig könnte man von einer gedeihlichen Erziehung reden, wenn alle erziehlichen Einwirkungen nur auf Rührungen und Gemütsbewegungen abzielten, um das Gefühlsleben des Kindes zu bilden. Heftige Gemütsbewegungen lassen es, zu häufig hervorgerufen, gar nicht zur Bildung fester Vorstellungsreihen kommen, erzeugen rasch wechselnde und schwankende Gemütszustände und ein sentimentales, empfindelndes Wesen, das keines festen Entschlusses und keiner entschiedenen That fähig ist. Mit Recht nennt daher Dinter nur diejenige Erziehung zweckmäßig, die eine harmonische Ausbildung aller Kräfte

*) Die Schul-Konferenzen des Kirchspiels Ulmenhayn. Verlag von Aug. Schröter. Plauen.

bewirkt. Doch liegt in dem Begriffe der „harmonischen Ausbildung“ ein hoher Grad von Unbestimmtheit. Manche dachten sich darunter einen nach allen Richtungen vollkommen ausgebildeten Menschen und stellten solchen Normalmenschen als das Ziel der Vollendung jedes Einzelnen hin. Wenn man nun auch voraussetzen darf, daß alle Menschen der Zahl nach dieselben Anlagen und Kräfte haben, so herrscht doch in dem Grade, in welchem die Einzelnen dieselben besitzen, in der Receptivität und Spontaneität der menschlichen Natur, eine solche Verschiedenheit, daß die Entwickelung nicht bei allen Menschen völlig gleich sein kann. Das Erziehungsresultat wird immer ein Produkt aus den angewandten Erziehungsmitteln und aus der Individualität des Zöglings sein. Und „gerade auf der Erhaltung des Individuellen beruht die den originellen Naturen eigene Kraft und Energie des Wollens, die ja auch eine Forderung der Sittlichkeit ist, so daß die Erhaltung der sittlich berechtigten Eigentümlichkeiten des Zöglings dem Erziehungszwecke nicht nur nicht zuwiderläuft, sondern durch ihn geradezu bedingt wird.“ (Kern, Grundriß d. Pädag. S. 8).

In gleichem Sinne spricht sich Dinter aus: „Es würde eine ebenso vergebliche als verderbliche Bemühung sein, wenn man der Natur zum Trotze das, was sie absichtlich ungleich gemacht hat, in ein völliges Gleichgewicht setzen wollte. Doch muß der Lehrer den von Natur schwächeren Kräften sorgsam nachhelfen, die von Natur stärkeren so leiten, daß sie unschädlich werden.“ (Dinter, Regeln d. Pädag. S. 7.) Das Fremdartige, was die Erziehung der Persönlichkeit des Zöglings aufdringen wollte, würde doch nicht von Dauer sein. Nach Beendigung der Erziehung würde es in dem Kampfe mit der Individualität unterliegen, und damit würde in die stetige Fortentwickelung, welche durch die Erziehung begründet war, eine empfindliche Störung gebracht werden. Es kann demnach dem Erzieher nur daran liegen, seinem Zöglinge das in seiner Eigenart sittlich Berechtigte zu erhalten.

Ist somit eine völlig gleiche Bildung aller Menschen weder

möglich, noch wünschenswert, so muß man den Begriff der Harmonie der Ausbildung, wie Dinter es thut, auf das Individuum beschränken.

Es soll in dem Einzelnen nicht eine Kraft zum Nachteil der übrigen gebildet werden. Hieraus folgt weiter, daß, wie Dinter verlangt, der Berufsbildung erst die allgemeine Bildung vorausgehen muß. „Das Kind muß erst Mensch werden, ehe es Bauer wird.“. (Schulkonf. S. 107.) Jeder soll nach der Beschaffenheit der ihm verliehenen Gaben ein vollendeter Mensch sein, dann bildet das Ganze der menschlichen Gesellschaft eine harmonische Einheit, einen Organismus, in dem jeder irgend eine Funktion zu verrichten hat.

Herbart bezeichnet die harmonische Ausbildung aller Kräfte mit dem Ausdruck „gleichschwebende Vielseitigkeit des Interesses.“ Solche Vielseitigkeit des Interesses wird verhindern, daß der Einzelne in der Einseitigkeit seiner Berufsarbeit Teilnahme und Verständnis für die Angelegenheiten anderer verliere, sie wird den Menschen vor den Verirrungen bewahren, welche die Folge des Müßiggangs sind, sie wird ihm aber auch einen sittlichen Halt und Schutz gewähren gegen die Herrschaft der Begierden und wird ihn wappnen gegen die Wechselfälle des Schicksals.

Bei der harmonischen Bildung aller Kräfte soll man ferner nicht vergessen, daß „der Wert des Menschen hauptsächlich auf seiner sittlichen Güte beruht; sie muß der höchste Zweck der Erziehung sein, denn Verstandesbildung ohne Reinheit des Willens schadet der bürgerlichen Gesellschaft mehr, als sie ihr nützt.“ Diese Forderung Dinters ist ein Mahnruf, den man auch in unserer Zeit nicht eindringlich genug wiederholen kann, damit nicht bei den gesteigerten Anforderungen an das Wissen die Pflege des Willens und der Charakterbildung übersehen werde. Entwickelung und Ausbildung des Verstandes würde bei vernachlässigter Willensbildung den Menschen nur befähigen, die Mittel und Wege leichter zu finden, seinen verkehrten Neigungen Befriedigung zu verschaffen.

Der Mensch würde in seiner Bildung nicht vorwärts, sondern rückwärts schreiten. Qui proficit in literis et deficit in moribus, plus deficit, quam proficit. — Nur der sittlich gute Mensch, dessen Wille aufgeht in dem Urgrund aller Sittlichkeit, dem Willen Gottes, wird seine Kenntnisse und Fertigkeiten zu seinem und der Menschheit Wohle anwenden. In den Schulkonferenzen (S. 107) sagt Dinter sehr treffend: „Richtig denken, kräftig wollen, tief empfinden, dies ist der Hauptzweck, doch so, daß das zweite bei allen, nächst dem das erste bei dem Knaben, das dritte bei dem Mädchen vorzüglich berücksichtigt wird.“ „Die Verstandesbildung soll eigentlich nur als Wegweiserin vor der Reinheit des Willens vorhergehen.“ Sie soll in dem Zögling richtige Einsicht in alle diejenigen Verhältnisse hervorrufen, auf welche sich sein Wollen richten kann. — Wird aber nicht, wenn alle Bildung der Willensbildung dienen soll, die Harmonie der Ausbildung gestört? — Bei jeder Harmonie muß ein Grundton durch das Ganze hindurchklingen, um den sich alle zusammenklingenden Töne wie um einen Mittelpunkt einen. Der Grundton in der harmonischen Bildung der Seele ist die sittlich-religiöse Bildung, die sittliche Güte.

Ist aber überhaupt eine Willenserziehung möglich? Der Determinismus hat sie geleugnet und behauptet, daß der Wille und Charakter jedem Individuum so entschieden schon angeboren sei, daß er durch keinen erziehenden Einfluß geändert werden könne. Eine solche Lehre hebt alle Zurechnung und alle Sittlichkeit auf, ihr muß die Erziehung als eine vergebliche Mühe und ein thörichter Wahn erscheinen. Mit Recht tritt Dinter dieser Anschauung entgegen. Der gute Wille kann zwar nicht von außen in das Kind gebracht, aber er kann durch die Erziehung gestärkt und geleitet werden. Wir müssen dies in kurzen Worten nachweisen.

Auf der niedrigsten Stufe des seelischen Lebens regt sich der Wille nur in Trieben und sinnlichen Begehrungen. Es wird aber nur begehrt, was wenigstens einigermaßen bekannt

ist, wovon eine, wenn auch unklare Vorstellung in der Seele vorhanden ist. Quod latet, ignotum est, ignoti nulla cupido. (Ovid.) Am leichtesten begehren wir das, was mit den herrschenden Vorstellungen in uns am schnellsten in Verbindung tritt, was unsere Aufmerksamkeit erregt und am leichtesten appercipiert wird. Alles, was vorgestellt wird, kann begehrt werden, aber nicht alles wird erreicht. Verbindet sich mit dem Begehren die Ueberzeugung, daß man das Begehrte auch erreichen werde, so entsteht das Wollen. Das Wollen setzt also Einsicht, Verstand und Erfahrung über die Erreichbarkeit des Gewollten voraus. Es steht demnach in engem Zusammenhange mit dem Gedankenkreise; ein von unsern Vorstellungen unabhängiges Wollen giebt es nicht. Die Bildung des Gedankenkreises ist Sache des Unterrichts. Diesem liegt es daher auch ob, den Gedankenkreis so zu bilden, daß aus ihm ein sittliches Wollen hervorgehen könne. Dadurch wird zunächst gefordert, daß die Einsicht, welche der Unterricht hervorruft, eine sittliche sei, und daß der gesamte Gedankenkreis von den sittlichen Ideen beherrscht werde. Damit aber aus dieser sittlichen Einsicht ein sittliches Wollen sich entwickele, darf der Unterricht sich nicht mit bloßen Kenntnissen begnügen, die im Geiste des Zöglings nur einen toten Schatz bilden. Das Wissen muß zum Handeln treiben. Es darf daher dem Zöglinge nicht gleichgültig bleiben, es muß für ihn einen Wert haben, um deswillen sich ein Streben erzeugt, das Gewußte nicht nur festzuhalten, sondern es noch zu vervollkommnen, zu erweitern und zur Geltung und Anerkennung zu bringen. Der Unterricht muß Interesse an dem Gewußten hervorrufen. —

Diese Forderung wird in verschiedenem Sinne verstanden. Oft verlangt man nur, daß der Unterricht interessant sei, damit der Zögling Lust bekomme, etwas zu lernen. Das Interesse mag alsdann verschwinden, wenn nur das Gelernte festgehalten wird. In unserm Sinne genügt dieses Interesse noch nicht. Der Unterricht soll ein Interesse erzeugen, welches

bleibt, auch wenn die Unterrichtszeit vorüber ist. Um dieses zu erreichen, muß der Unterricht dafür sorgen, daß in dem Innern des Zöglings Vorstellungsmassen vorhanden seien, die dem Neuen, welches dem Zögling sich darbietet, gleichsam entgegenkommen (Aufmerksamkeit), die mit ihm leicht und schnell in Verbindung treten, so daß mit der Apperception zugleich ein Gefühl der Lust verknüpft sei, durch welches ein Verlangen nach der Wiederholung derselben Thätigkeit und ein Bedürfnis, sich mit demselben Gegenstande auch ferner zu beschäftigen, erregt wird. Hieraus ergeben sich für den Unterricht verschiedene Regeln, wie: Vom Nahen zum Entfernten! Vom Bekannten zum Unbekannten! u. s. w. Auch Dinter stellt ähnliche Regeln auf.

Aus dem bloßen Streben aber soll ein Wollen werden. Da dieses die Erreichung des Begehrten als bestimmt voraussetzt, so muß der Zögling sich nicht nur seiner Kenntnisse, sondern auch der Anwendung und Verwertung derselben bewußt werden; der Unterricht muß mit dem Wissen das Können, die Übung, das Thun verbinden. Schließlich dürfen aber die Kenntnisse nicht vereinzelt bleiben, sondern sie müssen innig mit einander verknüpft, der Gedankenkreis muß als ein Ganzes gebildet werden, damit sich nicht ein schwankendes, bald hierhin, bald dorthin sich neigendes Wollen entwickele.

Der Unterricht muß jedoch durch weitere Erziehungsmittel unterstützt werden. Das Kind ist in seiner ersten Lebenszeit noch ganz der Sinnlichkeit unterworfen. Es soll in ihm aber nach und nach die Vernunft zur Herrschaft gelangen, und die Erziehung hat dafür zu sorgen, daß der rechte Geist, die wahre Vernunft sich an dem Zögling wirksam erweise. Durch den Unterricht kann dies erst später geschehen. Im Kinde aber regt sich schon früh ein mannigfaltiges und wechselndes Begehren. Wenn dieses immer Befriedigung erhielte, so würde die Bildung eines sittlichen Willens teils erschwert, teils geradezu unmöglich gemacht. Dies zu verhindern, ist Aufgabe der Pflege, welche durch Unterstützung der Natur die

Entwickelung des leiblichen und geistigen Lebens zu befördern sucht, und der Zucht, die den Zögling an das rechte Leben gewöhnt, bevor er selbst sich dafür bestimmen kann. „Die Erziehung," sagt Dinter, „kann die Gewöhnung dem Grundsatze voranschicken und dadurch diesem das Herrschen erleichtern." Welche Maßregeln der Zucht zu Gebote stehen, zeigt Dinter bei der Bildung des Begehrungsvermögens; hier war nur darzuthun, durch welche Mittel die Erziehung auf den Willen des Zöglings überhaupt einzuwirken vermag. Zugleich hat sich aus unserer Ausführung ergeben, „daß der Unterricht ein wichtiger Teil der Erziehung ist." — „Der speciale Zweck des Unterrichts ist Aufklärung, Schärfung des Verstandes und Mitteilung von Kenntnissen." Doch darf er sich nicht hiermit begnügen, er muß, wie oben gezeigt wurde, unmittelbar zur Erreichung des letzten Erziehungszweckes beitragen, er muß erziehender Unterricht sein. Herbart sagt (Allg. Pädag. S. 7.): „Ich gestehe, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, sowie ich rückwärts keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht."

Dinter hat den erziehlichen Einfluß des Unterrichts auf den ganzen Menschen wohl erkannt und oft ausgesprochen, und wenn bei ihm die Bildung des Verstandes auch zu stark hervortritt, so lag doch schon darin ein großes Verdienst, daß er dem geisttötenden Mechanismus seiner Zeit gegenüber mit aller Strenge auf kraftbildenden Unterricht drang. Wir müssen Dinter nach obigen Erwägungen aus vollstem Herzen darin beistimmen, daß der Lehrer den Namen eines Erziehers verdient. Wir fügen noch hinzu, daß das Erziehen der Kern und die Seele aller Lehrthätigkeit ist und sein soll. „Es ist eine Verkehrung des Princips, die Schule als Unterrichtsanstalt müsse auch Erziehungsanstalt sein; sondern die Schule muß als Erziehungsanstalt auch Unterrichtsanstalt sein." (Graser.)

Die Frage, ob die häusliche oder die öffentliche Erziehung vorzuziehen sei, ist zu allen Zeiten Gegenstand eingehenderer

Erörterung gewesen. Jede hat unleugbar ihre eigentümlichen Vorzüge. — Die Bedeutung des Hauses und der elternlichen Wohnstube für die Erziehung ist ganz besonders von Pestalozzi tief empfunden und aufs nachdrücklichste betont worden. In der „Abendstunde eines Einsiedlers“ sagt er: „Daher bist du, Vaterhaus, Grundlage aller reinen Naturbildung der Menschheit. Vaterhaus, du Schule der Sitten und des Staates!“ Und in der That bietet die Familie alle Bedingungen für die Konzentration der gesamten Erziehung und für ihre tief eingreifende Wirkung in so hohem Maße, wie kein anderer Lebenskreis. Nirgends sonst ist so die Möglichkeit gegeben, die individuellen Eigentümlichkeiten des Kindes zu beobachten und zu durchschauen und somit auf die Neigungen, Entschlüsse und Handlungen desselben zu rechter Zeit einzuwirken. Die so unendlich wichtige Gewöhnung des Kindes ist im vollen Sinne nur in der Familie möglich. Die Liebe der Eltern zu den Kindern und umgekehrt, das Verhältnis der Kinder zu den Geschwistern, den Gespielen und den Dienstboten, die äußern Verhältnisse der Familie u. s. w. sind Faktoren von allergrößtem Einflusse auf das ganze äußere und innere Leben des Kindes und legen, wenn der rechte Geist in der Familie wohnt, den Grund zu allen spätern Tugenden. Treffend sagt Pestalozzi: „Es schmelzen sich im häuslichen Leben Arbeit und Liebe, Gehorsam und Anstrengung, Dank und Fleiß gleichsam in einander.“

Deshalb ist auch die Familie durch keinen andern Lebenskreis vollständig zu ersetzen, und man muß die Unglücklichen tief beklagen, welchen ein trauriges Geschick in früher Jugend die Eltern entriß, oder denen durch Armut, durch Ueberladung mit Berufsgeschäften, oft auch durch Pflichtvergessenheit der Eltern der Segen einer rechten Familienerziehung verkümmert wird.

Soll nun aber die Erziehung, wenn sich alle Erfordernisse in vollem Maße hierzu vorfinden, auch ganz allein in der Familie vollendet werden? Manche Pädagogen, z. B. Locke,

haben diese Frage unbedingt bejaht und betrachten Unterrichtsanstalten für den gemeinsamen Unterricht vieler Kinder als bloße Notbehelfe, als notwendige Übel. Wir können diese Auffassung nicht teilen. Sind auch die Schulen in Wirklichkeit durch den Umstand, daß nur sehr wenige Familien im Stande sind, ihre Kinder ganz im Hause erziehen zu lassen, ins Leben gerufen, so ist doch die Schulerziehung eine notwendige Ergänzung der Familienerziehung.

Zwar kann der Schulunterricht die Individualität des Schülers nicht in dem Grade berücksichtigen, wie es dem Privatunterricht möglich ist, jedoch überwiegen, wie auch Dinter behauptet, die Vorteile des ersteren die des letzteren. Der Schulunterricht reißt auch die Trägen und Schwachen mit fort, erweckt unter den Schülern edlen Wetteifer und bewahrt den einzelnen vor Überschätzung seines Wissens und Könnens. In Betreff der Erziehung im engern Sinne führt die Schule dadurch über das Haus hinaus, daß sie das Kind an einem Gemeinleben beteiligt, in welchem alle Glieder zu einem Streben nach gemeinsamen Zwecken, denen sich die Neigungen des Einzelnen unterordnen müssen, verbunden sind, in dem zwar noch nicht das abstrakte Gesetz gilt, aber auch nicht mehr die unbeschränkte Gewalt der Eltern, in welchem zwar noch die Liebe waltet, wie in der Familie, aber auch das Recht, wie im Staate. Die Schule bereitet also vor auf die größeren Gemeinschaften des Lebens; sie bildet eine notwendige Stufe in der Erziehung, die keiner ohne Schaden unbenutzt läßt. —

Die aufgestellten Gründe haben indes ohne weiteres nur Gültigkeit für den Knaben, nicht für das Mädchen, welches in erster Linie für das Familienleben bestimmt ist. Jedoch auch das Mädchen soll Sinn und Verständnis für das haben, was in anderen Lebenskreisen vorgeht, auch die Frau bedarf eines kräftigen Charakters, und deshalb sollte dem Mädchen die charakterbildende Kraft der Schule nicht entzogen werden.

A. Die physische Erziehung.

4. Es ist besonders das Verdienst Locke's und der deutschen Philanthropen, gegenüber der gänzlichen Vernachlässigung der körperlichen Erziehung in den damaligen Schulen auf die Bedeutung der leiblichen Gesundheit für die gesamte Erziehung hingewiesen und auf planmäßige Ausbildung des Körpers gedrungen zu haben.

Wie es aber meistens bei einer Reaktion zu geschehen pflegt, wurde auch hier bald die gute Sache übertrieben. Während die betreffenden Belehrungen gelegentlich geschehen oder ihre richtige Stelle in verschiedenen Unterrichtsfächern, besonders der Naturkunde, finden müssen, wurde nun die Gesundheitslehre mit allen möglichen Realien als besonderer Unterrichtsgegenstand auf den Lehrplan auch der gewöhnlichen Volksschule gesetzt. Von dieser Uebertreibung hielt Dinter sich fern. Aber mit allem Nachdruck verlangt auch er, als zur 1. Klasse der Nebenkenntnisse, wie er die Realien nennt, gehörig, Belehrung der Kinder über ihren Körper und über alles, was demselben nützlich oder schädlich sein kann. Das ganze Schulleben muß auf die Gesundheit des Kindes die größte Rücksicht nehmen, und in dieser Hinsicht gelten Dinters Forderungen noch heute für jede Schule. — Gymnastische Uebungen und besondere Ausbildung der Sinnesorgane hält Dinter nur in Privatinstituten für ausführbar. Bei letzterer hat er vielleicht Uebungen im Auge, wie sie Guts-Muths mit seiner Sinnenbildung verlangte, und die in der That in der Volksschule nicht möglich waren. Die heutige Schule übt die Sinne, soweit es nötig und zweckmäßig ist, im Anschauungsunterricht, im naturkundlichen, im Zeichen- und im Gesangunterricht; auch das Turnen ist jetzt obligatorischer Unterricht in allen Knabenschulen, wo es jedoch nicht bloß, wie Dinter nur will, Stärke und Gewandtheit des Körpers erzielen, sondern auch der Charakterbildung dienen soll.

B. Die Geistesbildung.

I. Bildung des Erkenntnisvermögens.

5. Allgemeine Übung der Kräfte.

Dinter will in der Aufzählung der Erkenntniskräfte keine eigentliche Gliederung des intellektuellen Seelenvermögens aufstellen, denn Witz und Scharfsinn können nur als besondere Vorzüge des Verstandes angesehen werden; er will vielmehr die verschiedenen Seiten, in denen jenes Vermögen sich offenbart, sowie im allgemeinen die Stufen des Erkennens angeben.

Dinter stellt die Anschauungskraft voran, denn jedes wirkliche Erkennen beginnt mit der Anschauung. „Es entwickelt sich der Geist nur aus den Sinnen," und den ersten, fundamentalen Gehalt in der Seele bilden viele klar aufgefaßte, unmittelbare Empfindungen und Wahrnehmungen. Alle einzelnen Wahrnehmungen der verschiedenen Sinne an einem und demselben Gegenstande werden in der Anschauung zu einer Gesamtwahrnehmung zusammengefaßt und zu einem klaren, lebensvollen Bilde vereinigt. Die Anschauung wird zur Vorstellung, sobald der Geist die Kraft hat, über dieselbe wie über ein Eigentum zu verfügen und sie nach Belieben, unabhängig von der Sinnenwelt, aus sich hervorzurufen oder zu reproduciren. Auf solchen Anschauungen und Vorstellungen des Geistes beruht das gesamte Geistesleben. Ohne dieselben kann an eine weitere Wirksamkeit des Erkenntnisvermögens gar nicht gedacht werden, denn nur sie liefern dem Denken den Stoff zur weiteren Verarbeitung zu Begriffen, Urteilen und Schlüssen. Hieraus ergiebt sich, wie wichtig es ist, daß die Sinne gesund und geschickt erhalten werden, der Seele richtige, klare und deutliche Anschauungen leicht und sicher zuzuführen. Ist die physische Erziehung von rechter Art, und ist die Umgebung des Kindes mannigfaltig genug, so erhalten die Sinne schon vor der Schulzeit nach und nach die erforderliche Ausbildung, und es bedarf hierzu nicht notwendig absichtlich und systematisch angestellter Sinnesübungen. Wenn

Dinter vor solcher „künstlichen Pflege“ der Sinne warnt, so will er darauf hinweisen, daß jede Verfrühung in der Entwickelung des Erkenntnisvermögens sich später rächt.

Das Princip der Anschauung war seit Baco wiederholt aufgestellt, durch Pestalozzi aber erst als der „höchste, oberste Grundsatz des Unterrichts“ zur allseitigen Anerkennung gebracht worden. In Form, Zahl und Wort erkannte Pestalozzi die Elementarmittel alles Unterrichts. Indem er nun die Unterrichtsobjecte in ihre letzten Grundbestandteile zerlegte, wollte er, daß schon die ersten Elemente der Erziehung methodisch geregelt seien, und daß das Kind auf streng naturgemäßem Wege von der Anschauung zur Vorstellung, und von der Vorstellung zum Begriff geführt werde. Wie schwer es aber ist, ein richtig erkanntes Princip in der Praxis auszuführen, zeigt Pestalozzi selbst durch sein „Buch der Mütter.“ Die hier gegebene Anweisung war durchaus verfehlt sowohl in Bezug auf den Inhalt, als auf die Anordnung des Stoffes und die Form der Behandlung. Dinter war im Princip mit Pestalozzi völlig einverstanden und wußte den Nutzen der Grundlegung durch systematische Anschauungsübungen wohl zu würdigen, doch erkannte er auch den Mißgriff Pestalozzi's und ließ sich sogar nach dem Erscheinen von Pestalozzi's Buch: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ zu dem Spottgedicht hinreißen: „Wie Boreas seine Kinder lehrt. Ein Buch für Windmüller.“ (Biogr. S. 247.)

Mehr noch eifert er gegen diejenigen Anhänger Pestalozzi's, die die Methode desselben „dem Buchstaben und nicht dem Geiste nach“ trieben, gegen die „Pestalozzianismusmechanisirer,“ die vor lauter Lückenlosigkeit nicht einen Schritt vorwärts kamen, die über dem Grundlegen das Bauen vergaßen und in ihren Sprechübungen das sinnlose und inhaltsleere Nachsprechen, das Pestalozzi verbannen wollte, mehr als je beförderten. Hatte doch Dinter in seinen Schulen Lehrer gefunden, die Pestalozzi's Methode zu treiben vermeinten, wenn sie dessen Fragen und Antworten vorlasen und von den

Kindern nachsprechen ließen. Hier war also der „Gedächtniskram“ in größerer Blüte als je zuvor. Lehrer und Kinder waren Maschinen, und „Verstand und Willen der Kinder wurden mit dem Schwerte des Gedächtnisses ermordet.“ (Schulkonf. S. 26.) Dinter aber wollte Leben in der Schule, Selbstthätigkeit des Lehrers und der Schüler. Seine Anweisung zu den Sprech- und Denkübungen war jenem geistlosen Mechanismus gegenüber, der trotz Basedow, Rochow und Pestalozzi noch immer in den Schulen herrschte, ein großer Fortschritt. —

Diese Denk- und Sprechübungen sollten sofort mit dem Eintritt des Kindes in die Schule beginnen. War bis dahin die Unterklasse selbst von den tüchtigeren Lehrern fast überall vernachlässigt worden, indem man glaubte, alles gethan zu haben, wenn die Kleinen eine mechanische Fertigkeit im Silbenzusammensetzen und im Hersagen ihres Memorierstoffes erlangt hätten, so zeigte Dinter, daß gerade die Behandlung des Unterrichts auf der Unterstufe von größter Bedeutung für die ganze Schulzeit sei. Die Fingerzeige, welche er in seinen „kleinen Reden an künftige Lehrer“ giebt (Band IV S. 137 ff.), zeugen von tiefer Kenntnis des kindlichen Geistes. Zuerst sollen die Kinder genau sehen und aufmerken lernen. Der Unterricht knüpft an den schon vor der Schulzeit durch Umgang und Erfahrung gewonnenen Gedankenkreis des Kindes an, führt ihm, von der Schulstube ausgehend, die Gegenstände seiner Umgebung vor und berichtigt, ergänzt, ordnet und vermehrt seine Vorstellungen. Das Objekt wird zuerst als Ganzes und dann in seinen einzelnen Teilen angeschaut. Das Wahrgenommene wird in korrekten Sätzchen und Sätzen ausgesprochen, und die erkannten Merkmale werden zum Begriff zusammengefaßt. Auch schon in der Unterklasse müssen die Kinder die verschiedenen Gegenstände gruppieren, vergleichen und unterscheiden und so zum Urteilen und Schließen angeleitet werden.

Man erkennt, daß dieser von Dinter in der angeführten

Stelle empfohlene Unterrichtsgang ganz derselbe ist, der in unsern Schulen noch heute bei dem sogenannten Anschauungsunterrichte, der bald an die Stelle jener Sprech- und Denkübungen trat, inne gehalten wird; er ist auch der allein naturgemäße. — Ebenso müssen wir anerkennend hervorheben, daß Dinter seine Übungen in der Unterklasse an wirkliche Anschauungen knüpfte, während bei andern, z. B. bei v. Türk, immer noch die mittelbaren Anschauungen, wie man die Bilder der Erinnerung genannt hat, zu sehr hervortraten.

Dinters Zweck bei den Sprech- und Denkübungen in der Unterklasse war jedoch ein rein formaler, indem sie nur der Übung der Sinne, des Sprechens und des Denkens dienten (Schulkonf. S. 117, 77). Der Anschauungsunterricht soll aber zugleich vorbereiten für allen spätern Realunterricht und deshalb schon in gewissem Grade auf Aneignung von materiellen Kenntnissen bedacht sein. Auch muß er, und zwar besonders durch Herbeiziehung von kindlicher Poesie, auf Herz und Gemüt des Kindes zu wirken suchen. Es ist daher die Auswahl des Stoffes für diesen Unterricht durchaus nicht gleichgültig. Der Gegenstand muß der Betrachtung wirklich würdig und die Ergebnisse der Unterredungen müssen behaltenswert sein. Wir können es nicht billigen, daß Dinter in seiner Auswahl (Schulkonf. S. 119) die Kunstprodukte, die doch im allgemeinen minder lehrreich sind und nicht leicht ein selbständiges Interesse in Anspruch nehmen, vorwiegend berücksichtigt, dagegen die Tiere ganz übergeht, während die Kinder gerade durch die Tierwelt am meisten angezogen werden. Uebrigens fehlte es zu seiner Zeit noch zu sehr an Veranschaulichungsmitteln (ausgestopften Tieren, Bildern u. s. w.), während Kunstprodukte und Pflanzen leichter in natura vorgezeigt werden konnten.

Die Denk- und Sprechübungen führte Dinter in der Mittelklasse, unter Umständen auch in der Oberklasse in besonderen Stunden weiter. „Die Mittelklasse," sagt Dinter (Schulkonf. S. 123), „ist die eigentliche Zeit der Verstandes-

übung im engern Sinne.“ Hier herrschten deshalb die abstrakten Begriffe vor. Ausdrücke wie Ursache, Wirkung, Grund, Folge, mittelbar, unmittelbar, Zweck, Mittel, Verstand, freier Wille u. dergl., die mannigfaltigsten Uebungen im Urteilen und Schließen bildeten den Gegenstand der Unterredungen. Hülfsmittel waren der Rochow'sche und der Wilmsen'sche Kinderfreund.

Dieser Ansicht Dinters wird wohl heute kein Lehrer mehr unbedingt beistimmen. Wie das Princip des anschaulichen Unterrichts für die ganze Schulzeit gilt, ein Anschauungsunterricht als besondere Disciplin aber nur auf der Unterstufe stattfindet, so sollen auch mit jedem Unterrichtsgegenstande Denk- und Sprechübungen verbunden sein, besondere Stunden für dieselben in der Mittelklasse aber nicht angesetzt werden.

Die Kinder müssen nach und nach zu abstrakten Begriffen, wie die obigen sind, geführt werden, aber nur im festen Anschluß an den gesamten übrigen Unterricht. Trennt man sie hiervon los, wie der Wilmsen'sche Kinderfreund es thut in seinen „Sätzen zur Erweckung des Nachdenkens,“ so entzieht man ihnen den realen, anschaulichen Hintergrund, und sie schweben in der Luft. „Begriffe ohne Anschauungen sind hohl.“ (Kant.)

Die Kinder gewinnen wohl an Sprechfertigkeit, aber es ist eine Täuschung zu glauben, daß sie nun mit jedem Wort, das sie gebrauchen, auch den wahren Inhalt verbinden. Die Klage, daß man die Kinder durch „die Denk- und Sprechübungen“ häufig zu flachen, vorlauten Schwätzern mache, war nicht ungerechtfertigt. Die einseitige Aufklärung des Verstandes mußte zu einem hohlen Formalismus und zur Geistesarmut auf andern Gebieten führen.

Dies hat auch Dinter nicht übersehen; deshalb verhielt er sich zu dem Princip der formalen Bildung der pestalozzischen Schule etwas schwankend und ließ wenigstens in der Oberklasse die materiale Bildung zu ihrem vollen Rechte kommen. Pestalozzisch lauten die Sätze: „Ist die Kraft gebildet, so

findet sich die Kenntnis gar leicht." (Biogr. S. 327.) „Der Mensch, dessen Lehrer Mitteilung der Kenntnisse nur als Nebenwerk, Bildung der Kraft aber für die Hauptsache ansah, erwirbt sich ein Kapital, das er auf Zinsen ausleiht" (Reden IV. S. 173). Dagegen sagt er wieder: „Man hüte sich, über den Übungen des Verstandes die Kenntnisse zu vergessen" (Reg. d. Päd. S. 10.), und in den Schulkonferenzen heißt es S. 77: „Alles Materiale (Mitteilung der Kenntnisse) muß durch die Art der Behandlung in formaler Hinsicht (als Kraftbildungsmittel) nützen." Mit diesen Worten trifft er das Richtige, denn jeder Unterricht soll den formalen und materialen Bildungszweck zugleich beachten. Dinter hielt im allgemeinen doch die rechte Mitte inne.

6. Bildung der Sprachfähigkeit.

Denken und Sprechen stehen in innigster Beziehung zu einander. „Das Denken ist ein leises Sprechen." Je bestimmter ein Mensch denkt, desto mehr denkt er in Worten, und oft tritt uns erst im richtig gewählten Ausdruck ein Gedanke in gewünschter Klarheit entgegen. Von der Bestimmtheit und Genauigkeit der sprachlichen Form hängt also auch die Bestimmtheit und Deutlichkeit des Denkens ab. Dies hat Dinter klar erkannt. „Denkkraft und Sprache sind zwei unzertrennliche Schwestern" sagt er an einer Stelle; und da er vor allem Bildung des Verstandes im Auge hatte, durfte er ein für diesen Zweck so wichtiges Bildungsmittel nicht vernachlässigen. Doch übersieht er auch den materiellen Zweck des Sprachunterrichts nicht; das Kind soll die Sprache richtiger verstehen, richtiger sprechen und schreiben lernen. Seine Anweisungen, wie sie oben zum Teil wiedergegeben sind, müssen noch heute für jeden Lehrer maßgebend sein. Mit peinlicher Sorgfalt hielt er darauf, daß die Kinder in vollständigen Sätzen antworteten. Kostete dies auch anfangs viel Zeit, so wurde in der Oberklasse desto mehr Zeit gespart, wenn die Kinder in ganzen Sätzen dachten und sprachen. Den Wert

des Memorierens prosaischer und poetischer Stücke für Bildung des Sprachgefühls, des Stils und des Geschmacks hebt er mehrfach hervor. Für das Deklamieren dieser Stücke verlangt er einen klaren, edlen Ton, in dem sich das Verständnis des Kindes ausspricht; er tadelt dagegen mit Recht die theatralischen Gestikulationen, weil sie oft lächerlich werden und die Kinder eitel machen.

7. Unterricht im Lesen.

Der Leseunterricht verschlang zu Dinters Zeit noch fast in allen Schulen den bei weitem größten Teil der Unterrichtszeit. Für Dinter aber war die Schulzeit, wie wir gesehen haben, viel zu kostbar, als daß er nicht mit allen Mitteln hätte dahin streben sollen, dem herrschenden Unwesen ein Ende zu machen, zumal „das Lesen das wichtigste Erleichterungsmittel künftiger Fortbildung“ ist. An verschiedenen Stellen, besonders in dem Belehrungsblatte Nr. 4, gab er deshalb die ausführlichste Anweisung für den Leseunterricht und verlangte, daß die Kinder wenigstens in einem Jahre zum mechanischen Lesen geführt würden. Freilich meinte er, wie es auch heutige Methodiker noch wollen (Knauß, Richter), daß das Lesen erst beginnen müsse, wenn das Kind durch die Anschauungs- und Denkübungen Denken gelernt habe, doch stimmen wir mehr seinem zweiten Vorschlage bei, daß diese Übungen neben den Leseübungen hergehen und sie unterstützen.

Wie überall, wo es sich nicht um Religionsunterricht handelte, so verlangte er auch für das Lesenlehren Freiheit für den Lehrer in Betreff der Methode, wenn dieselbe sich nur bewährte. Treffend sagt er: „Die gebildete Kraft im Geiste, die Liebe zur Sache im Herzen und das Material in der Hand — finden leicht das Wie? und ergreifen oft ohne Anweisung die Methode, die der Eigentümlichkeit des Lehrers und der Schüler die angemessenste ist“ (Schulkonf. S. 16). Natürlich mußte er den geisttötenden Mechanismus der alten Buchstabiermethode verwerfen. Er empfiehlt dafür die der

Selbstthätigkeit mehr Raum gebende und schneller zum Ziele führende Lautiermethode Stephani's. Doch hat diese bei ihm noch den Mangel, daß die Kinder alle Buchstaben hinter einander merken mußten, ehe sie zum Lesen kamen, daß Name und Laut der Buchstaben zugleich gegeben und das Schreiben vom Lesen getrennt wurde. Die Graser'sche Methode, die das Schreiben dem Lesen vorausgehen ließ, oder eine Verbindung des Lesens und Schreibens überhaupt hielt Dinter nur im Privatunterricht für möglich. Erst später erkannte man allgemeiner, daß gerade in der richtigen Ausführung dieses Gedankens eine wesentliche Verbesserung des Elementarunterrichts liege, und jetzt ist in allen Schulen, mag man sich für die synthetische Schreiblese-, oder die analytisch-synthetische Wortmethode entschieden haben, Schreiben und Lesen in enge Verbindung gesetzt. Was Dinter sonst in Betreff des ersten Leseunterrichts über die analysierenden Vorübungen, durch welche er über Stephani hinausführt, über den Stufengang und über Benutzung der Hülfsmittel sagt, ist noch heute gültig und zeugt von seiner reichen Erfahrung und seinem praktischen Sinne. Letzterem konnten die künstlichen und zeitraubenden Methoden von Olivier und von Krug nicht zusagen.

In der Mittel- und Oberklasse sollte das Kind nach und nach zum logischen und ästhetischen Lesen geführt werden. Das schöne, ausdrucksvolle Lesen beruht auf der Erfassung des Lesestücks nach seiner innern Stimmung, seinem Geiste und seiner Beziehung zum menschlichen Gemüte. Wo ein solches Verständnis gewonnen ist, wird das Lesen einen bildenden Einfluß auf Verstand und Gemüt des Kindes ausüben. Auch für sprachliche Schönheiten haben Kinder der Oberklasse schon ein Verständnis. Um dies zu erreichen, muß jede Lesestunde „eine Sprech-, eine Sprach-, eine Denk- und eine Kraftstunde sein“ (Diesterweg). Schon das Vorlesen vom Lehrer fördert in hohem Grade das Verständnis und die richtige Betonung bei den Kindern.

Von ähnlichen Gesichtspunkten ausgehend, eiferte Dinter

vor allem gegen das gedankenlose, leiernde und singende Chorlesen, welches er in den meisten Schulen fand.

Wenn Dinter fordert, daß jedes Lesebuch nur Dinge enthalten soll, die das Kind ohne Erklärung und zergliederndes Abfragen von selbst verstehe, so können wir ihm nicht ganz beistimmen. Der Inhalt des Lesebuchs soll freilich dem geistigen Standpunkte des Schülers entsprechen, doch muß er sich auch an ihm heranbilden und einen Zuwachs an Sprache und Gedanken aus demselben schöpfen können. Gerade durch die Behandlung der Lesestücke müssen viele abstrakten Begriffe, die Dinter in seine Denkübungen verlegte, gewonnen werden. Breites Katechisieren und weitschweifige Erläuterungen sind natürlich zu vermeiden.

8. Unterricht im Schreiben.

Auch für diesen Unterrichtszweig hat Dinter nach Kräften gewirkt und hat große Erfolge darin erzielt, welche er selbst in seiner Biographie S. 293 anführt. Die heutige Schule ist auch auf diesem Gebiete in manchen Stücken weiter gekommen, doch bekunden Dinters ins einzelnste gehenden Vorschriften (Vergl. das Belehrungsblatt: „Ueber den Unterricht im Schreiben") durchweg den praktischen Schulmann. Wir konnten nur einzelne Punkte herausheben.

a. Schönschreiben. Ein Fortschritt für die meisten Schulen seiner Zeit war es noch, wenn Dinter für die Erlernung des Schreibens Vorübungen und einen genetischen Stufengang fordert und verlangt, daß die Schreibstunde für andere Unterrichtsgegenstände nutzbar gemacht werden solle.

Jedoch blieb er noch bei den Schreibvorlagen stehen, so daß der Unterricht kein Klassenunterricht war. Die Anwendung des Taktierens bei dem Schreiben kannte er noch nicht. Als Ziel verlangt er eine einfach schöne Handschrift, deren Wert für die Geschmacksbildung er wohl zu würdigen wußte.

b. Diktierübungen. Schon die sprachlichen Übungen auf der Unterstufe müssen der Rechtschreibung dienen. Dies

geschieht, wie Dinter es fordert, durch reine Aussprache, Buchstabieren, Ab- und Aufschreiben. Ein beliebtes Mittel war in früherer Zeit auch das Falschanschreiben durch den Lehrer und Korrigieren von Seiten der Schüler. Da aber die Rechtschreibung ganz besonders auf dem Anschauen des richtigen Wortbildes beruht, so muß man dafür sorgen, daß das Auge nur Fehlerfreies zu sehen bekomme, und jeder Diktierstoff muß sorgfältig vorbereitet werden. Mit Recht hat man daher jenes Verfahren längst verworfen.

c. Aufsätze. Es ist kaum ein Jahrhundert her, daß man auf den Gedanken kam, das Kind in der Volksschule könne nicht nur etwas abschreiben, sondern auch aus dem Kopfe aufschreiben. Dinter fand bei seiner ersten Revision in Preußen in 43 Landschulen auch nicht ein Kind, das im Stande war, einen Brief selbständig aufzusetzen. Deshalb drang er darauf, daß mit den Aufsätzen schon in der Mittelklasse begonnen werde. Wie wichtig er die Übungen im korrekten mündlichen Ausdruck beim Antworten, Erzählen und Deklamieren für die Aufsatzübungen hielt, ist schon oben erwähnt. Der vorgeschlagene Stufengang entspricht ganz der Forderung: Vom Leichten zum Schweren! Er verlangt Nachahmung in Stoff und Form, Nachahmung im Stoff und Erfindung der Form und umgekehrt.

Diese Übungen sollen sich an den übrigen Unterricht anschließen und das Leben der Kinder berücksichtigen. Die Besprechung der korrigierten Arbeiten soll „unter beständigem Miturteilen“ der Kinder geschehen. In manchen Schulen würde Dinter hinsichtlich der schriftlichen Arbeiten noch heute vieles vermissen.

9. Rechnen.

Der Rechenunterricht in der Volksschule ist für die formale Geistesbildung des Kindes von größter Wichtigkeit. Er ist für dieselbe geradezu von grundlegender Bedeutung; denn da die Zahlvorstellungen unter allen abstrakten Vorstellungen die einfachsten sind, so gewinnt das Kind im Rechnen leichter und

früher abstrakte Vorstellungen, als in jedem andern Unterrichte. Es ist ferner keine richtige Zahlenoperation denkbar ohne scharfes Auffassen des Gegebenen, ohne sicheres Urteilen und streng logisches Schließen, so daß man nicht mit Unrecht den Rechenunterricht die Logik der Volksschule genannt hat. Aus diesem Grunde hielt auch Dinter das Rechnen für ein Hauptmittel zur Kraftbildung, für einen „Schleifstein des Verstandes“ (Schulkonf. S. 132). Nächst dem Religionsunterrichte war es der Unterricht im Rechnen, den er am liebsten selbst in der Schule übernahm, zumal ihm hier die beste Gelegenheit gegeben war, seiner Neigung zum Sokratisieren zu folgen.

Doch übersah Dinter keineswegs die praktische Bedeutung des Rechnens. Er selbst sagt: „Ehedem trieben es unsere Elementarlehrer bloß als Fertigkeit, und sie — erreichten den Zweck nur zur Hälfte. Jetzt behandelt man es bloß als Bildungsmittel und behandelt es eben so falsch.“ Gründlichkeit und Fertigkeit für das Leben sollten sich stets verbinden.

Ebenso richtig, als Zweck und Aufgabe des Rechenunterrichts, bezeichnet Dinter den einzuschlagenden Weg. Auch für das Rechnen ist die Anschauung „das absolute Fundament aller Erkenntnis.“ Die Zahlvorstellungen wurzeln, wie alle übrigen, allein in der Anschauung konkreter Dinge, und der Lehrer muß auf allen Stufen durch Anschauungsmittel die richtige Bildung dieser Vorstellungen ermöglichen. Dieser Grundsatz, welchen Dinter mit den Worten aufstellt: „Hier ist der Ort zur bestimmten Anschauung“ wird jetzt überall befolgt.

Ebenso wird jeder verständige Lehrer mit den übrigen Forderungen Dinters einverstanden sein. Sie verlangen, um den Inhalt kurz zusammenzufassen, zuerst klare Einsicht, dann fleißige Übung in der Anwendung, zuletzt mechanische Fertigkeit.

Da die verschiedenen Fortschritte und Altersstufen der Kinder Abteilungen nötig machen, so empfiehlt Dinter, bei dem Rechenunterrichte Gehülfen heranzuziehen, nicht um die

verschiedenen Abteilungen durch sie unterrichten, sondern um das durch den unmittelbaren Unterricht des Lehrers Erläuterte einüben zu lassen. Hiermit nimmt er Stellung zu der Methode seiner Zeitgenossen Bell und Lancaster. Diese Methode, über deren Wert oder Unwert auch in Deutschland viel gestritten wurde, ist von Dinter sofort richtig gewürdigt worden. In den Schulkonferenzen S. 111 sagt er in seiner kräftigen Weise: „Vor Bell's und Lancaster's Treiben wolle uns der Himmel in Gnaden bewahren.“

Den gegenseitigen Unterricht hielt er selbst bei dem damaligen Mangel an tüchtigen Lehrern durchaus nicht für einen Fortschritt; das Wesentliche der Methode aber, das Heranziehen von Helfern, hatte er schon in seiner Schule zu Kitscher eingeführt. —

Dinter hätte auch gern die geometrische Formenlehre, welche durch Pestalozzi und seine Schüler in den Bereich des Volksschulunterrichts gezogen war, in den Lehrplan seiner Schulen aufgenommen, da er weder ihren Wert als formales Bildungsmittel noch ihren Nutzen für das praktische Leben verkannte. Doch konnte er bei dem niedrigen Stande der Volksschule und der Volksbildung nicht daran denken, ohne das Nötigere zn versäumen. Deshalb warnte er auch da, wo sie eingeführt war, vor dem Mechanismus, der sich in der Formenlehre ganz besonders breit machte, und vor „Versäumnis des Wesentlichen über dem Angenehmen und Methodischen.“ Da in der heutigen Volksschule die nötigen Vorbedingungen gegeben sind, und da die Bedürfnisse des Lebens es mehr als je erfordern, ist die Raumlehre als obligatorischer Unterrichtsgegenstand aufgenommen worden. Doch ist auch jetzt Dinters Warnung noch nicht überflüssig. Der Unterricht muß anschaulich und entwickelnd verfahren und besonders die praktische Seite ins Auge fassen. Er steht daher in enger Verbindung mit dem Unterrichte im Rechnen und im Zeichnen.

10. Nebenkenntnisse.

Mit diesem Namen bezeichnet Dinter diejenigen Gegenstände, welche aus den Realien in den Volksschulen gelehrt werden sollten, und die man später unter dem Namen „gemeinnützige Kenntnisse" auf den Lektionsplan stellte. In den Schulkonferenzen S. 144 teilt er dieselben nach dem Nützlichkeitsprincip in vier Klassen und sagt, darüber an anderem Orte: „Sobald die Unbekanntschaft mit irgend einem Gegenstande dem Kinde nachteilig werden kann, so muß die Sache vorgetragen werden." Sie gehörte alsdann in die erste Klasse. Für diese unentbehrlichen Kenntnisse forderte er jedoch schon in jeder Schule einen planmäßig geordneten Unterricht, einen „bestimmten Platz im Lektionsplan," also nicht nur gelegentliche und beiläufige Belehrungen und Mitteilungen beim Lesen, wie sie selbst in den Rochowschen Schulen noch stattfanden. Indes sollte der Unterricht sich womöglich eng an das Lesebuch anschließen (z. B. an Schlez's Denkfreund).

In den „gehobenen" Volks- und Bürgerschulen, die zu Anfang dieses Jahrhunderts in erfreulicher Weise sich zu entwickeln anfingen, wünscht Dinter eine Trennung nach den Hauptzweigen der Realien. Aber während viele dieser neu aufstrebenden Anstalten ins Extrem verfielen, indem sie den Realien einen zu breiten Raum verstatteten und sogar Menschen-, Gewerbs- und Verfassungskunde als selbständige Fächer behandelten, rät Dinter zu weiser Beschränkung und Verbindung verschiedener Fächer. Treffend sagt er: „Der Mensch muß nicht alles in der Schule lernen; er muß aber so gebildet werden, daß er auch nachher noch mehr lernen könne und wolle." Doch ging auch Dinter durch die eingehenden Belehrungen in der Psychologie und Logik, die er verlangte, noch über das Ziel einer Bürgerschule hinaus.

Eine feste Methode für diesen in der Volksschule neuen Unterrichtszweig mußte sich erst noch herausbilden. Vor der Zeit der Philanthropen galt in den Schulen, wo Realien gelehrt wurden, fast nur das System, der Weg vom Allgemeinen

zum Besonderen. Die Philanthropen erhoben Einspruch dagegen und verlangten Auswahl des Unterrichtsstoffes nach pädagogischen Principien und Anschaulichkeit im Unterrichte.

Ihre Bestrebungen kamen indirekt auch der Volksschule zu gute. Ueberall zeigte sich bald ein Ringen nach dem Bessern, und Pestalozzi's Grundsatz „vom Nahen zum Fernen" brach sich immer mehr Bahn. In der Regel ist bei den Verbesserungsversuchen dieser Zeit noch ein doppelter Einfluß zu erkennen, ein Einfluß der Vorliebe für die Systematik und der philanthropischen Ideen. Wir bemerken dies auch bei Dinter. Betrachten wir kurz seine Ansichten!

a. Naturkunde. Den vielseitigen Nutzen des naturkundlichen Unterrichts in materialer und formaler Hinsicht hat Dinter an verschiedenen Stellen hervorgehoben. Insbesondere erkannte er auch den Wert desselben für die religiös-sittliche Bildung. Von dem Grundsatze Salzmann's „vom Sichtbaren zum Unsichtbaren" ausgehend, wollte er hier Materialien für den Religionsunterricht sammeln. — Da die Schule am allerwenigsten bei der Naturkunde den pestalozzischen Grundsatz der Anschaulichkeit aus den Augen lassen darf, stellt auch Dinter die Anschauung der Objekte in den Vordergrund und verlangt, daß jeder Lehrer einen Vorrat von Veranschaulichungsmitteln besitze und die Zöglinge womöglich in den Werkstätten die gewerbliche Verwendung der besprochenen Naturprodukte beobachten lasse.

In Betreff des Unterrichtsgangs gesteht Dinter, daß der naturgemäße Weg allein der induktive, genetische sei, der von der Betrachtung einzelner Gegenstände ausgehe und die Kinder durch Vergleichen und Unterscheiden nach und nach zum System führe. Daß aber Dinter für seine Person am liebsten in der Mittelklasse vom System ausging, zwar nicht um auf gedächtnismäßigem Wege den Schülern Kenntnisse anzueignen, sondern um den Verstand zu schärfen und das Kind für die Katechisation der Oberklasse zu befähigen, zeigt er an einem Beispiel

in der Vorrede zu den Katechismusunterredungen. Er fügt hinzu: „Meine ganze Mittelklassen-Naturgeschichte beschränkte sich auf die bestimmte Erklärung der Worte des Systems; Kraftübung war mir Hauptsache.“ Seine Vorliebe für die Sokratik verleitete ihn, seinen eigenen Grundsätzen untreu zu werden.

b. In der Geographie schließt sich Dinter insofern den Forderungen der Philanthropen an, als auch er einen synthetischen Gang von der Heimat zum Erdganzen aufstellt und ein richtigeres Verhältnis in dem geographischen Unterrichtsstoffe, d. h. eine genauere Kenntnis von der Heimat und von Deutschland als von dem übrigen Europa u. s. w. verlangt. Auch die Mängel der philanthropischen Schule hat Dinter beibehalten: die übermäßige Betonung des politisch-statistischen Moments und die zusammenhangslose Verknüpfung der geographischen Objekte. Hier mußten erst Männer wie Herder, Guts-Muths, Ritter u. a. die Bahn brechen, auf der die Neuzeit zu einer rationelleren Methode gelangen konnte. Außerdem hält Dinter noch an einem Fehler fest, den die Philanthropen und Pestalozzi schon vermieden hatten. Er will nämlich auch hier zuerst eine systematische Uebersicht geben und läßt deshalb seinem synthetischen Gange eine Analyse des Ganzen vorausgehen. Wenn nun auch die Meinungen der neuern Methodiker über den spätern Unterricht noch auseinandergehen, so stimmen sie doch darin überein, daß der Unterricht mit einem synthetischen Kursus beginnen müsse. Das Kind muß erst durch anschauliche Betrachtung der geographischen Objekte seiner Heimat die nötigen Vorbegriffe gewinnen und durch Entwerfen des heimatlichen Kartenbildes in das Verständnis der kartographischen Darstellung eingeführt werden.

Die notwendigen Mitteilungen über Staat, Gesetze und Verfassung werden besser an den Geschichtsunterricht angeschlossen.

c. Geschichte. In dem Geschichtsunterrichte macht sich

Dinter von der alten Praxis, die mit der Bestimmung der Geschichtsperioden begann und dem Gedächtnis ein chronologisches Gerippe von Namen und Zahlen unverlierbar einzuprägen suchte, vollständig frei. Er empfiehlt die in Volksschulen allein anwendbare biographisch-monographische Methode. Auch die Andeutung über die Stoffauswahl, bei der er mehr an gehobene Bürgerschulen als an einfache Landschulen denkt, zeugt von einem richtigen Verständnis für die Bedürfnisse des Volkes und den Zweck des Geschichtsunterrichts. Die Geschichte soll Achtung vor dem bewährten Alten einflößen, Begeisteruug für alles Gute und Edle wecken, Verständnis für die neuen Aufgaben vermitteln und innige Liebe zum Vaterlande in die Herzen der Kinder pflanzen.

Daher verlangt Dinter, daß dieselbe nicht etwa eine bloße Fürsten- und Kriegsgeschichte sei, sondern auch die Bestrebungen des Friedens und die Entwickelung der Kultur beachte und die Geschichte der Religion, besonders die Reformationsgeschichte berücksichtige. Immer aber soll die Geschichte des Vaterlandes und seiner bedeutendsten Männer, „die wie Kirchtürme über die Fluren des Gewöhnlichen sich erheben“ (Schulkonf. S. 147), vorherrschen.

d. Grammatik. Da zwischen der Sprach- und Verstandesbildung, wie wir schon oben erwähnten, eine innige Wechselwirkung stattfindet, so muß der grammatische Unterricht zugleich ein vorzügliches formales Bildungsmittel werden können. Die formale Seite dieses Unterrichts wurde von Becker und Wurst zur äußersten Höhe gesteigert. Sie gestalteten den Sprachunterricht der Volksschule zu einer völligen Denklehre; die Grammatik wurde durch sie zur Logik. Als solche hätte sie auch Dinter schon gern in die Volksschule eingeführt, wenn ihn nicht der Zustand derselben sofort von der Unmöglichkeit überzeugt hätte. Jedoch machte er nicht, wie Becker, das Verstehen und Richtigsprechen der Muttersprache allein von der Grammatik abhängig; er würde dieselbe sonst bei dem übrigen Sprachunterrichte, auf den er ja einen sehr hohen

Wert legte, erwähnt und abgehandelt haben. Ihm war die Grammatik mehr eine reine Gymnastik des Verstandes, als ein Mittel zur Bildung der Sprachfähigkeit, welche er, wie wir gesehen haben, hauptsächlich auf praktischem Wege zu erreichen suchte. Die Grammatik nur als Sprachmittel angesehen, würde Dinter jedenfalls einer angelehnten Methode, wie sie später von Otto und Kellner ausgeführt wurde, zugestimmt haben.

Wir betrachten nun den grammatischen Unterricht in der Volksschule nur als Mittel zum richtigen Verständnis und zur würdigen Handhabung der hochdeutschen Büchersprache, halten aber dennoch — wenigstens in den Oberklassen mehrklassiger Schulen — einen besondern, vom Lesebuche losgelösten Unterricht für notwendig. Die grammatischen Regeln müssen aus einer Reihe von gleichartigen Beispielen auf induktivem Wege entwickelt und sogleich an anderem Sprachstoff geübt werden. Die gewonnene grammatische Einsicht ist natürlich bei der Auslegung des Lesebuchs zu benutzen und anzuwenden.

11. Religionsunterricht.

Aller wahren menschlichen Bildung Kern und edelste Blüte besteht in der Sittlichkeit. Die sittlich-religiöse Bildung muß, wie wir oben gesehen haben, der Grundton in der Harmonie der Ausbildung aller Kräfte sein, oder, mit anderen Worten, es muß, da alle Bildung im Gedankenkreise wurzelt, der sittliche Gedankenkreis den Mittelpunkt des gesamten geistigen Innern ausmachen. Da nun der Stoff des Religionsunterrichts ganz innerhalb dieses Gedankenkreises liegt und der Gestaltung desselben am ausschließlichsten und unmittelbarsten dient, so räumt die Volksschule dem Religionsunterrichte den ersten Platz ein.

Ist der Unterricht rechter Art und verbindet sich mit ihm die rechte Zucht, so wird die gewonnene religiöse Erkenntnis keine ruhende und tote sein, sie wird in dem Kinde eine Macht, die das Herz veredelt und reinigt, den Willen heiligt

und kräftigt. So erfaßt der Religionsunterricht in weit höherem Grade, als es irgend ein anderer Lehrgegenstand vermag, den ganzen Menschen. Indem derselbe auf Einsicht, Gemüt und Willen der Kinder gleichmäßig läuternd, erweckend und befestigend einwirkt, bildet er den Hauptfaktor der ganzen Volksschulerziehung. Ohne ihn könnte die Schule die ihr gestellte Aufgabe nicht lösen. — Auch Dinter war durchdrungen von der Wichtigkeit des Gegenstandes, so daß er sagt: „Wer den Religionsunterricht verdrängt, versündigt sich an der Nachwelt!" Und den Lehrern ruft er zu: „Lasset euch die schönste Perle aus der Krone schulmeisterlicher Würde nicht entreißen!" (Vorrede zu den Katechismusunterred.) Zugleich verlangt er aber auch vom Lehrer, daß seine ganze Haltung in der Religionsstunde der Würde des Gegenstandes entspreche.

Zu Dinters Zeit bestand der Religionsunterricht in der Volksschule meistens noch in bloßem Auswendiglernen, und auch Dinter hatte in der Jugend solchen Unterricht genossen. (Biogr. S. 31.) Derselbe blieb „ohne Einfluß auf Herz und Verstand." Manche Lehrer hatten sich zwar von der rein memorativen Lehrweise freigemacht, betrachteten aber die Religion nur als Sache des Gefühls und suchten allein durch sogenannte fromme Rührungen zu wirken. Dinter wendet sich auch gegen diese und verlangt, daß die Religion „zugleich Angelegenheit des Verstandes und des Herzens, daß sie Sache einer aus Erkenntnis hervorgehenden Gesinnung" sei. In seiner Praxis ging Dinter wieder zu weit nach der andern Seite, indem er die Religion zu sehr zur Verstandessache machte, doch muß man seiner Forderung zustimmen. Der Lehrer soll im Religionsunterricht mehr als in jedem andern Unterricht das Gemüt ergreifen und die Gefühle anregen, aus denen die sittlich-religiöse Gesinnung entspringt. Dieses geschieht indes durch den Gegenstand selbst, durch die Wärme in der Behandlung desselben und durch die Persönlichkeit des Lehrers, in der die Kinder das lebendig sehen, was in ihnen

lebendig werden soll. Bloße fromme Rührungen aber sind in der Regel völlig nutzlos, da dieselben spurlos wieder verschwinden, sobald die gewaltsam aufgeregten Vorstellungen der Kinder wieder zur Ruhe gekommen sind, und da sich nur auf Grund eines wohl durchgearbeiteten und befestigten Gedankenkreises dauernde und bleibende Gefühle ausbilden lassen. Werden solche Gemütserschütterungen zu häufig hervorgerufen, können sie sogar gefährlich werden, indem sie zur Schwärmerei und zu sentimentalem Wesen führen.

Dinter suchte nun den Religionsunterricht psychologisch der Entwickelung der Kindesseele anzupassen und denselben zugleich zum „Hauptbildungsmittel der edelsten Kräfte des Menschen“ zu machen (Biogr. S. 287). Hierzu schien ihm die Katechisation und besonders das entwickelnde katechetische Verfahren auf der Oberstufe die geeignetste Methode zu sein. Ehe wir auf dieselbe näher eingehen, betrachten wir kurz Dinters Ansichten über den Religionsunterricht in der Unter- und Mittelklasse.

Dinter glaubte, wie nach ihm andere Methodiker, das Kind in der Unterklasse erst für den Religionsunterricht vorbereiten und befähigen zu müssen. Wir sind anderer Meinung. Es ist doch wohl eine arge Täuschung, wenn Dinter meinte, daß die von ihm angeführten Gespräche kindlicher und faßlicher seien, als Unterredungen, wie sie ein geschickter Lehrer über biblische Geschichten in der Unterklasse zu halten pflegt. Kinder dieser Klasse denken nicht in Abstractionen, bilden nicht Begriffe durch künstliche Reflexionen, sondern verlangen konkrete, lebenswahre Gestalten. Jene Gespräche wollte Dinter freilich durch sogenannte moralische Erzählungen veranschaulichen und beleben. Diese entbehrten aber meist der innern Wahrheit, waren in ihrer Moral oft sehr unbedeutend, einzelne gar sittlich bedenklich. Daneben fehlte ihnen jeder poetische Schmuck und jede scharfe Charakterisirung, sodaß sie für Kinder wenig anziehend waren. Ihnen gegenüber stehen die biblischen Geschichten unübertroffen da in der Einfachheit der Sprache und

der Handlung, in dem raschen Gange der Entwickelung, der scharf ausgeprägten Charakteristik voll Natur und Wahrheit, so daß sie bei rechter Auswahl und richtiger Behandlung der geeignetste Stoff auch für die Kleinen der Elementarklasse sind. Sie erfüllen recht eigentlich das Princip der Anschauung für den Religionsunterricht. Dies verkannte auch Dinter nicht, denn er verlangt, daß sich derselbe in der Mittelklasse ganz an die biblische Geschichte anschließe. In der Mittelklasse sollten die Deductionsquellen für die Katechisationen der Oberklasse gefunden werden, und die biblische Geschichte ist unerschöpflich reich an ihnen. Dinter fühlte selbst, daß die moralischen Erzählungen als Deductionsquellen doch oft zu „fremdartig" und nicht überall anwendbar waren. „Bei Kirchenkatechisationen sind selbst Rochow und Wilmsen nicht brauchbar" (Regeln d. Katechetik S. 56). — Auf die rechte Behandlung der biblischen Geschichten legte Dinter daher großen Wert. Er selbst übte seine Lehrer im Erzählen derselben und gab ihnen Anweisung über Abfragen und anzuschließende Nutzanwendungen. Eine Teilung der Arbeit, wie er sie erzählt (Biogr. S. 150): „Das Erzählen der biblischen Geschichte überließ ich dem Lehrer, mir behielt ich die moralischen Winke vor," war freilich nicht pädagogisch. Ebenso läßt es sich nicht rechtfertigen, daß Dinter die Bibelsprüche und Liederverse in einem jährigen Kursus getrennt behandeln will. Dieselben müssen auf dieser Stufe noch möglichst eng mit der biblischen Geschichte verbunden werden.

In der Oberklasse sollen die Kinder die biblischen Geschichten in der Bibel selbst lesen. Doch sind wir, abweichend von Dinter, der Meinung, daß auch hier die einzelne Geschichte, um sie voller und tiefer auf die Kinder wirken zu lassen, zunächst vom Lehrer erzählt und behandelt werden solle. Die einzelnen Geschichten werden in Zusammenhang gebracht, so daß die Kinder die innere Entwickelung des Reiches Gottes in ihren Hauptzügen überschauen lernen. Zu diesem Zweck werden ergänzende Geschichtsabschnitte aus der Bibel

gelesen. Auch die zu lesenden zusammenhängenden Stücke lehrhaften Inhalts werden in den Gang der Geschichte eingereiht. So steht das Bibellesen mit der biblischen Geschichte in enger Verbindung. Die Behandlung der gelesenen Stücke muß in einer kurzen, erbaulichen Auslegung bestehen und nicht, wie Dinter will, in einer Katechisation über einige herausgehobene Punkte. In der Bibellesestunde soll das Lesen vorherrschen. Der Lehrer tritt mit seinen Erklärungen hinter „das Wort“ zurück. Dieselben sollen nur dazu dienen, das Wort der Schrift für die Kinder lesbar zu machen und den Inhalt so weit auszulegen, daß der Fortschritt der Hauptgedanken klar wird. In ähnlicher Weise werden die Kirchenlieder behandelt.

Neben der biblischen Geschichte und dem Bibellesen muß in der Oberklasse ein geordneter Katechismusunterricht stattfinden, der die Kinder zum Bewußtsein des in und aus der Kirche entwickelten Lehrbegriffs und ihres Bekenntnisses führt, damit sie zu würdigen Gliedern der kirchlichen Gemeinde heranwachsen. Während Dinter bei dem Bibellesen naturgemäß die zergliedernde Katechisation vorherrschen ließ, verlangte er für den Katechismusunterricht die streng entwickelnde katechetische Lehrform. Da er diese selbst meisterhaft übte, ist er für die Geschichte der Katechisation von epochemachender Bedeutung gewesen, und gerade auf dem Gebiete des Katechismusunterrichts hat sich sein Einfluß auf die deutsche Lehrerwelt am mächtigsten gezeigt. Er hat dieselbe bis in unsere Zeit beherrscht.

Dinter nannte die entwickelnde katechetische Lehrform mit Vorliebe die sokratische Methode, obwohl sich diese Begriffe weder in Bezug auf den Inhalt, noch in Bezug auf die Form ganz decken. Sokrates entwickelte nur allgemeine Verstandesbegriffe, während der christliche Katechet es wesentlich mit den Lehren einer positiven Religion, mit den erhabenen Ideen der göttlichen Offenbarung zu thun hat. Sodann sind die Schüler des letzteren Kinder, mit denen ein strenges Dialogisieren, wie

es Sokrates mit Erwachsenen trieb, nicht möglich ist. Auch beruhte das Verfahren des Sokrates auf der Voraussetzung, daß des Menschen Seele vor ihrem Eintritt in den irdischen Leib bereits ein höheres Leben geführt habe und aus dieser Präexistenz her die Wahrheiten als einen unbewußten Besitz schon mit auf die Welt bringe. Einer solchen mythischen Vorstellung gab Dinter aber gewiß nicht Raum. — Die katechetische Lehrform ist nur die äußere Seite der streng sokratischen Lehrart, will aber wie diese entwickeln und ist da von großer Wichtigkeit, wo es sich um Gewinnung von Begriffen und Anleitung des Schülers zum Selbstdenken handelt. Daß einem Manne, wie Dinter, dem der aufgeweckte Kopf alles galt, eine Methode, bei welcher der Lehrer und die Schüler in beständiger Wechselrede sich bewegen und beide ihren Verstand und Scharfsinn spielen lassen können, am meisten zusagen mußte, liegt auf der Hand.

Doch trifft der Vorwurf, den Dinter gegen Pestalozzi's Methode erhebt, daß durch dieselbe der Zögling nicht lerne, seine eigene Kraft zu gebrauchen, weil sie überall Brücken baue, und daß sie durch die absolute Lückenlosigkeit die kostbare Zeit verschwende, in gewissem Sinne seine eigene Methode, denn auch seine Katechisation erforderte sehr viel Zeit und war ebenfalls ein ununterbrochenes Brückenbauen, da sie dem Schüler, weil auch das Kleinste erst durch Fragen vermittelt werden sollte, keinen freien Sprung erlaubte. Wenn indes Pestalozzi die Sokratik ein „hineintrichterndes Herauspumpen" nennt und die Katecheten mit „Raubvögeln" vergleicht, „die Eier aus Nestern nehmen wollen, in welche noch keine hineingelegt sind," so gilt dieser Vorwurf Dinter selbst in geringerem Grade, als seinen ungeschickten Nachahmern. Es ist nicht zu leugnen, daß Dinter, seiner Ansicht über die Natur des Kindes gemäß, der Sokratik für den Unterricht in religösen Dingen eine zu große Bedeutung beilegte, doch hielt er sich von der Übertreibung derjenigen fern, die da glaubten, dem Kinde alles ablocken zu können und zu müssen (Schulkonf. S. 166).

Auch verlangte er die Katechisation nur bei reifern Schülern. „Pestalozzi ist König der Unterklasse, Sokrates König der Oberklasse,“ lautet sein bekanntes Wort. — Am wirksamsten dienten der Verbreitung von Dinters Methode seine Katechismusunterredungen. Der Inhalt derselben ist allerdings flach, die Lehren der Offenbarung treten hinter seiner natürlichen Religion zurück, und die Vernunftbeweise stehen ihm am höchsten; aber doch bezeichnen dieselben im Vergleich zu der gedächtnismäßigen Lehrweise und der Tabellen- oder der Literalmethode, die am Ende des vorigen Jahrhunderts vielfach im Gebrauch waren, einen großen Fortschritt. Sie erst machten die Lehrerwelt mit der streng entwickelnden Form der Katechisation bekannt und verschafften ihr in allen Volksschulen Eingang. — Bald freilich wurde dieselbe bis ins Extrem gehandhabt. Es wurde in der einseitigsten Weise und an den trivialsten Gegenständen nur der Verstand in Anspruch genommen, und die Katechisationen arteten in leeres Wortspiel und ein bloßes Hin- und Herraten aus, so daß die sokratische Entwickelung bei allen Gebildeten in Mißkredit kommen mußte. Viele wollten nun überhaupt alle Katechetik aus der Volksschule verbannen. Die Pädagogik sieht indes noch immer in der katechetischen Lehrform das beste Mittel, um das Kind zum rechten Verständnis der christlichen Lehre zu führen. Jedoch fordert sie, daß dieselbe nie angewandt werde, wo es sich um Aneignung positiver Kenntnisse handelt, daß sie erst da gebraucht werde, wo im Kindesgeiste schon eine Summe von Vorstellungen gesammelt ist, und daß sie sich stets mit der akroamatischen Lehrform verbinde. Wenn auch die heutige Katechetik von andern Grundanschauungen ausgeht und zu andern Begriffsbestimmungen kommt, als Dinter, so erkennt sie doch an, daß derselbe in der formellen Technik noch immer als Muster dasteht.

Ein Lehrbuch für die Glaubens- und Sittenlehre, meint Dinter, könne der geübtere Lehrer wohl entbehren, weil ihm Natur und Bibel Lehrbuchs genug sei, jedoch sei ein solches

nötig, um den Kindern das Wiederholen und Behalten zu erleichtern. Dem Enchiridion Luthers spricht er indes seine Brauchbarkeit für den systematischen Religionsunterricht entschieden ab. Seine Ausstellungen scheinen schwerwiegende zu sein und sind auch von anderer Seite wiederholt worden, jedoch bis heute ist der kleine Katechismus Luthers noch von keinem Buche übertroffen, weder in der Form noch in Bezug auf den Inhalt. Die Auffassung desselben ist rein evangelisch; die Auswahl und Anordnung des Inhalts entspricht ganz dem Bedürfnisse des Volkes, da der Stoff auf's äußerste beschränkt ist und doch nichts Nötiges fehlt; die Sprache ist einfach, klar und durchsichtig. Diese Vorzüge machen das Enchiridion — darüber sind die hervorragendsten Katecheten der Neuzeit einig — zu einem wahrhaft klassischen Schulbuche und einem Kleinod der lutherischen Kirche.

12. Gedächtnis und Einbildungskraft.

Bei der Besprechung der einzelnen Unterrichtsgegenstände sahen wir, daß Dinters erstes Ziel „Aufklärung" des Verstandes war. Die Philanthropen und andere Pädagogen, die dasselbe Ziel verfolgten, legten nun aus Haß gegen allen „Gedächtniskram" auf die Pflege des Gedächtnisses gar keinen Wert. Dinter hütet sich vor dieser Einseitigkeit. Er sieht mit Recht ein starkes Gedächtnis als notwendige Bedingung für einen vorzüglichen Verstand an, da ja schlechterdings keine Verstandesthätigkeit möglich wäre, wenn die Seele die gewonnenen Vorstellungen nicht festhielte. Tautum scimus, quantum memoria tenemus. In der „Malwina" sagt Dinter hierauf bezüglich: „Ein geschärfter Verstand ohne starkes Gedächtnis ist wie ein Kaufmann, der richtig spekuliert, aber, weil er keinen Raum zum Magazine hat, nichts Großes unternehmen kann."

Die Regeln, welche Dinter für die Übung des Gedächtnisses aufstellt, sind noch heute maßgebend. Sie lassen sich in 3 Hauptregeln zusammenfassen:

a. Fange schon früh an, das Gedächtnis zu üben!.
b. Laß nur Verstandenes und Wertvolles auswendig lernen!
c. Wiederhole fleißig!

Schon früh muß damit begonnen werden, dem Kinde neue Vorstellungen fest und unverlierbar einzuprägen, denn die Erfahrung lehrt, daß in der Jugend das Gedächtnis am bereitwilligsten ist, Neues aufzunehmen. Deshalb beginnen die Memorierübungen, welche als Gewöhnung an wortgetreue Wiedergabe des Gelernten zugleich für das spätere selbständige Memorieren des Kindes von großer Wichtigkeit sind, schon, ehe das Kind selbst lesen gelernt hat. — Die erste Forderung wurde vor und während Dinters Zeit in allen Schulen im Übermaß erfüllt, selten aber die zweite. Bei dieser hält Dinter den Philanthropen gegenüber wieder die rechte Mitte inne. Es ist ein Irrtum, daß das Kind gar nichts auswendig lernen dürfe, was es nicht vorher völlig verstanden habe. Der spätere Unterricht und das Leben verhelfen manchem zur Klarheit, was vorerst dem Kinde zum Merken gegeben wurde, ohne daß ein völliges Verständnis vermittelt werden konnte; es darf nur der Gegenstand nicht außerhalb des kindlichen Gesichtskreises liegen und nicht der Art sein, daß das Kind sich bei ihm nicht etwas denken könne. Hierdurch wird der Forderung, daß das Kind nichts Unverstandenes auswendig lernen solle, nicht im mindesten Abbruch gethan. Der Lehrer hat bei allem, was gemerkt und auswendig gelernt werden soll, Klarheit des Einzelnen zu erstreben und dieses Einzelne sowohl unter sich, als auch mit den schon im Bewußtsein des Kindes vorhandenen Vorstellungsreihen zu verknüpfen. Diese Verknüpfung wird eine um so innigere werden, je mehr das Kind bei der Aneignung des Neuen selbstthätig war, je mehr es, wie Dinter sagt, „zur Auffindung und Verdeutlichung selbst mitwirken mußte.“ Nur was der Mensch sich selbst erarbeitet hat, ist sein völliges Eigentum.

Der Gegenstand muß daher das Interesse des Kindes

erwecken. Auf dem besonderen Interesse beruhen hauptsächlich die besonderen Arten des Gedächtnisses, die Dinter unterscheidet.

Die Schulzeit ist kostbar, daher soll dem Kinde nur Gediegenes und Wertvolles, nur das Wichtigste aus allen Unterrichtsgebieten zur Einprägung gegeben werden. Alles, was das Kind lernt, „muß es jetzt oder doch später gebrauchen können," es muß unmittelbar entweder auf den menschlichen Geist oder im menschlichen Leben anwendbar sein. „Lehre nichts, was dem Schüler dann, wenn er es lernt, noch nichts ist, und lehre nichts, was dem Schüler später nichts mehr ist!" (Diesterweg.)

Repetitio mater est studiorum. Wiederholung des Gelernten ist das wichtigste Mittel für die Bildung des Gedächtnisses. Sie kann als Recapitulation, als Inversion oder als Conversation auftreten, jede Art hat ihren besonderen Nutzen. Immer aber muß der Lehrer darauf bedacht sein, verschiedene Gebiete zu kombinieren und zu konzentrieren, die Vorstellungsreihen immer enger zu verweben und dem Einzelnen immer mehr Hülfen für die Reproduction zu verschaffen. Hierzu bedarf es nicht erst der Mnemonik. Obwohl dieselbe auch in der Jetztzeit wieder öfter angepriesen wurde, halten sie doch alle einsichtigen Pädagogen für Spielerei und für Zeitverschwendung.

Die Einbildungskraft, deren Einfluß auf das ganze geistige Leben Dinter sehr richtig zeichnet, muß auf jeder Entwickelungsstufe des Zöglings durch die geeigneten Mittel sorgfältig gepflegt werden, damit sie wohl reich und blühend, aber nicht ausschweifend werde und vor krankhaften Verirrungen bewahrt bleibe.

Da hierbei die Individualität des Schülers ganz besonders berücksichtigt werden muß, so ist der Einfluß der Schule im ganzen nur ein beschränkter, doch kann der Lehrer durch die Lektüre, welche die Schülerbibliothek bietet, bestimmend auf sie einwirken, hier anregend und belebend, dort zügelnd und

niederhaltend. Der Unterricht aber soll die Phantasie stets auf das Höhere, Edle hinlenken und ihr durch Bildung des Verstandes ein heilsames Gegengewicht verschaffen.

II. Bildung des Begehrungsvermögens.

13. Erziehung zur Sittlichkeit.

Wenn man Dinters Methodik des Unterrichts mit seiner Methodik der Erziehung (im engern Sinne) vergleicht, so erkennt man sofort, daß diese hinter jene zurücktritt. Er wendet sich zunächst immer an den Verstand, durch den der Weg zum Herzen führen soll. Wir haben gesehen, daß Dinter keine neuen Methoden für den Unterricht erfunden hat; auch in Betreff der Erziehung lernt man bei ihm keine neuen disciplinarischen Veranstaltungen kennen. Doch findet die vom Zeitalter geforderte Humanität an ihm einen warmen Vertreter. Es ist die Liebe, die als Grundgesinnung des Erziehers und als Grundbedingung für alles Gelingen seiner Arbeit erscheint.

Der Endzweck der Erziehung ist die Sittlichkeit, d. h. die Übereinstimmung des gesamten Wollens und Handelns mit den Forderungen der sittlichen Ideen, wie sie am vollkommensten im göttlichen Sittengesetz niedergelegt und in Christo gestaltet sind. Gott als der Heilige ist die vollkommene Sittlichkeit. Der Mensch als vernünftiges Wesen erreicht aber den Zweck seines Lebens nicht durch bewußtloses Wachsen, sondern durch frei gewollte Lebensbewegung. Die Sittlichkeit ist demnach das Leben des vernünftigen Wesens, welches mit bewußter Freiheit das Gute vollbringt und dadurch sein persönliches Wollen mit dem göttlichen Willen in Einklang setzt. Dinter sagt deshalb: „Sittlichkeit ist das Kind der Freiheit.“ Alle menschlichen Handlungen, die nicht aus solcher freien Selbstbestimmung hervorgehen, sind, auch wenn sie mit dem göttlichen Willen übereinstimmen, nur gesetzmäßig, aber noch nicht sittlich zu nennen.

Von den ersten Willensregungen des Kindes an bis hinauf zu der sittlichen Vollkommenheit, die als Ideal freilich nie

völlig von dem Menschen erreicht wird, aber doch stetig mit heiligem Ernste erstrebt werden soll, ist ein langer Weg, der nur stufenmäßig zurückgelegt wird; und oft bereiten Eigenwille, Trotz und allerlei verkehrte Neigungen des Kindes der normalen Willensbildung solche Schwierigkeiten, daß selbst der einsichtigste und erfahrenste Erzieher ratlos dasteht. Im allgemeinen lassen sich 3 Hauptstufen in der Entwickelung des Willenslebens unterscheiden, welche Dinter in den Belehrungsblättern (Minimum etc. S. 6 f.) richtig bezeichnet als Gehorsam gegen den Erzieher aus Gewohnheit, als Gehorsam aus Klugheit und als williger Gehorsam aus sittlicher Einsicht.

Auf der niedrigsten Stufe ist das Kind noch ganz der Herrschaft der sinnlichen Natur unterworfen, welche aber, als der Freiheit widerstrebend, gebrochen und beschränkt werden muß. Da dieses der Zögling selbst noch nicht vermag, weil in ihm die Vernunft, durch welche allein die Macht der Sinnlichkeit überwunden werden kann, noch nicht wirksam ist, so muß die Vernunft des Erziehers die dem Zögling noch fehlende Vernunft ersetzen und durch unmittelbares An- und Abhalten des Kindes Thun und Lassen leiten. Die Hauptthätigkeit der Erziehung auf dieser Stufe besteht in der Gewöhnung und Verhütung.

Wenn die Erkenntniskräfte des Kindes sich bis dahin entwickelt haben, daß dasselbe in seiner kindlichen Lebenssphäre zu überlegen anfängt und sich erst in Folge seiner kleinen Überlegungen über Zweckmäßigkeit, Schaden und Vorteil zum Handeln entschließt, wenn also sein Wollen ein verständiges geworden ist, wendet sich auch der Erzieher an den aufwachenden Verstand des Kindes und giebt demselben seinen der göttlichen Vernunft entsprechenden Willen kund im Gesetz, und zwar in der Form von Gebot und Vorschrift, deren Einfluß und Wirksamkeit er durch mannigfache äußere Hülfsmittel, die Disciplinarmittel, zu unterstützen sucht.

Durch bloße gesetzliche Zucht jedoch kann man wohl

Gehorsam erzielen, aber nicht jenen freien und willigen Gehorsam, den die Sittlichkeit erfordert. Die Vernunft muß bewußtes Eigentum des Zöglings werden, damit er durch die eigene Vernunft sich in seinen Entschließungen leiten lasse. Es muß zur Zucht der Unterricht hinzutreten, dessen Zweck es gerade ist, die Vernunft zum vollsten Eigentum des Kindes zu machen. Der Erzieher steht alsdann dem Zögling nur noch ermahnend und warnend zur Seite.

Man sieht, wir sind in unserer kurzen Betrachtung, wenn auch in andern Worten, auf ganz dieselben Haupterziehungsmittel gekommen, welche Dinter nennt. Gewöhnung, Gesetz, Freiheit, diese drei bezeichnen den allein naturgemäßen Gang der Erziehung; er wird nicht ohne Gefahr für den Zögling verlassen. Daß diese drei Formen, unter welchen die Vernunft an dem Zögling wirken soll, nicht einzeln nach einander, sondern zu gleicher Zeit in Anwendung kommen können und müssen, daß aber jede für eine bestimmte Erziehungsperiode sich ganz besonders eignet, braucht nur erwähnt zu werden. Wie wichtig auf allen Stufen der Erziehung auch das Vorbild des Erziehers und Lehrers ist, hat Dinter mehrfach ausgesprochen.

Wodurch wird aber der Zögling getrieben, sich dem Willen des Erziehers, gleichviel auf welche Art er ihn kennen gelernt hat, unterzuordnen? Auch diese Motive deutet Dinter richtig und vollständig an. Die Triebfeder ist entweder die Autorität, die Überlegenheit des stärkeren Geistes, welcher der Zögling unbedingt vertraut, die ihn unwillkürlich mit fortreißt; oder es ist die Liebe, die danach strebt, sich mit dem Erzieher in Übereinstimmung zu finden, oder die Furcht vor der Strafe, die der Ungehorsam nach sich zieht, oder endlich die Überzeugung von der Zweckmäßigkeit und der sittlichen Güte des vom Erzieher Gewollten. — Die Furcht — diese versteht Dinter unter Zwang, da er denselben der Gewöhnung und der Autorität, die doch beide auch eine Nötigung auf den Zögling ausüben, gegenüberstellt — ist das am wenigsten

erwünschte Motiv, da der durch sie erzeugte Gehorsam nur aus etwas Äußerem hervorgeht, da sie, wie Dinter sagt, „nur gesetzmäßige Formen gebiert und leicht Widerwillen gegen das Gesetz“ hervorruft. Auch erzeugt sie leicht Verheimlichung und Lüge.

Autorität und Liebe sind allerdings auch nicht diejenigen Motive, aus welchen der freie, sittliche Gehorsam hervorgeht, aber sie sind doch innerliche Motive und führen deshalb zu einem Gehorsam, der zwischen dem blinden und dem moralischen Gehorsam in der Mitte steht. —

Haben wir eben die Haupterziehungsmittel und die den Zögling leitenden Motive kennen gelernt, so erübrigt noch, in Kürze einen Blick auf die einzelnen Mittel und Maßregeln zu werfen, die Dinter empfiehlt.

a. Welch hohen Wert Dinter auf die Gewöhnung legte, haben wir bereits gesehen. Und in der That ist die lange und stetige Übung in irgend einem Thun oder Verhalten nicht etwa nur Vorbereitungsstufe für eine höhere Art der erziehlichen Einwirkung, sondern die ganze Denkart des spätern Alters beruht wesentlich auf den Ansichten und Gedanken, die sich uns in früher Jugend einprägten. Wo Einsicht und Wille schwanken, entscheidet allein die Gewöhnung. Diese ist deshalb für die Volksschule, die den Unterricht nicht so weit führen kann, daß er seine ganze Macht zu entfalten vermöchte, von um so höherer Bedeutung. Die Gewöhnung wird jedoch des Menschen unwürdig, wenn sie als letzter Zweck der Erziehung gedacht wird, da sie alsdann willenlose Sklaven bilden würde. Wenn man daher auch pünktlichsten Gehorsam fordert, so soll doch nicht jede eigene Willensregung des Kindes unterdrückt werden. Das Kind soll ja wollen lernen! Zur Gewöhnung muß also die Gewährung hinzutreten, die das Kind öfter absichtlich sich selbst überläßt, so daß der Erzieher erst dann wieder an dasselbe herantritt, wenn es Unrecht thut oder thun will. „Die Kinder fallen am meisten, die man zu lange am Gängelbande leitete.“ (Dinter.) Auch zur Erforschung

der Individualität des Zöglings ist die freiere Aufsicht durchaus notwendig.

b. Mit Dinters Ausführungen über Belohnungen und Strafen kann man sich im allgemeinen nur einverstanden erklären. Er tritt darin einerseits der Ansicht der Philanthropen entgegen, welche die Strafe ganz zu beseitigen und den Zögling nur durch Belohnungen und Reizung des Ehrgefühls zu leiten suchten, nichtsdestoweniger aber auf allerlei bedenkliche Strafsurrogate denken mußten; andererseits bekämpfte er jenen Rigorismus, dem die Strafe als einziges Zuchtmittel galt.

Belohnungen und Strafen wirken beide nur mittelbar und werden nur dadurch zu Disciplinarmitteln, daß sie auf Gebot und Vorschrift zurückweisen. Jene haben den Zweck, die Neigung des Zöglings zum Guten zu verstärken, diese, die aus den Augen gelassene Vorschrift dem Schüler eindringlicher als es durch Ermahnung und Drohung geschehen konnte, einzuprägen. Beide sind möglichst selten und mit Vorsicht anzuwenden. Die Erteilung von Belohnungen erfordert noch größere Umsicht, als die Anwendung von Strafen, weil Belohnungen den Zögling leicht verwöhnen können, so daß er schließlich fast nichts mehr thun will, wenn ihm nicht eine Belohnung in Aussicht gestellt wird, und weil dieselben bei den andern Zöglingen, welche Zeugen der Belohnung sind, stets einen gewissen Neid erregen, der sich bei öfterer Wiederholung wohl gar in Mißgunst und Abneigung gegen den belohnten Mitschüler wie gegen den Lehrer verwandelt.

Deshalb rät Dinter, daß die Prämien, wo sie ja verteilt werden, mehr den Sinn geben sollen: „Ihr habt uns Freude gemacht, wir wollen Euch gern wieder Freude machen.“ Auch bei Erweckung des Wetteifers, so notwendig und heilsam die Pflege und Benutzung des natürlichen Ehrgefühls ist, soll sich der Lehrer hüten, daß nicht der Kopf auf Kosten des Herzens gewinne, und daß nicht Schadenfreude und einseitige Überschätzung der eigenen Vorzüge auf der einen, Mutlosig-

keit auf der andern Seite entstehen. Dinter verwirft deshalb mit Recht die bei den Philanthropen so beliebten Schulorden und Meritentafeln. Wie aber Dinter selbst aus allzuhoher Wertschätzung des aufgeweckten Kopfes zuweilen gegen diesen Grundsatz verstieß, gesteht er in seiner Biographie S. 223, indem er erzählt: „Ich ließ den Gewandteren und Fleißigeren meist viel Freiheit, die Schläfrigen und Dummen zu necken. Die Folge war gut, insofern kein Dummer in meinem Institute blieb. Er wurde so lange gehänselt, bis er abzog.“ Jedoch fügt er hinzu: „Der Siebzigjährige würde anders handeln, als der Vierzigjährige es that.“

Ebenso verderblich, als die künstliche Reizung des Ehrtriebs, ist die Verletzung des Ehrgefühls, da durch dieselbe leicht Stumpfsinn, oder aber Trotz und Widersetzlichkeit hervorgerufen wird. Die Rücksicht auf das Ehrgefühl des Schülers soll der Lehrer bei Anwendung von Strafen nie aus dem Auge lassen. „Der Tadel sei nie beschimpfend.“ (Dinter.)

Dinters Meinung, die Strafen von vornherein durch das Schulgesetz — das überhaupt für eine einfache Volksschule nicht nötig sein dürfte — festzustellen, muß für unpädagogisch angesehen werden, weil die Strafe sich stets nach dem Beweggrunde und dem Grade des Vergehens richten muß. Auch würde eine solche Strafandrohung Mißtrauen zu der Willigkeit des Kindes bekunden und der freien Entschließung desselben von vornherein eine Fessel anlegen. Ebenso ist die Forderung, daß die Strafe als natürliche und notwendige Folge des Vergehens erscheinen müsse, cum grano salis zu verstehen. Wenn auch der Lehrer in dem Kinde das Gefühl hervorrufen muß, daß er aus Notwendigkeit handle, indem er straft, so muß doch alles Erkünstelte und Willkürliche sorgfältig vermieden und wohl überlegt werden, ob die künstlich herbeigeführten Folgen des Vergehens in weiterer Fortwirkung nicht einen sittlich schädlichen Einfluß auf das Kind ausüben können.

Das letzte und äußerste Strafmittel ist die **körperliche Züchtigung**. Wenn dieselbe in der Volksschule auch nicht ganz entbehrt werden kann, da ihr nicht, wie den höheren Schulen, die Ausweisung aus der Anstalt als letzte Maßregel der Zucht zu Gebote steht, so sind wir doch mit Dinter der Meinung, daß sie in Schulen, in welchen der rechte Geist waltet, höchst selten nötig werden dürfte.

Bevor der Lehrer körperlich züchtigt, möge er wohl erwägen, ob er nicht selbst das strafbare Verhalten des Schülers verschuldet habe. Dinter sagt in den kleinen Reden: „Von zehn Schlägen des Lehrers gehören meist neun ihm selbst.“ — „Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muß der Erzieher den Grund in sich selbst suchen.“ (Salzmanns Symbolum). Wo die körperliche Züchtigung nicht zu umgehen ist, muß sie stets ohne Leidenschaft nach Beendigung der Lehrstunden und zwar vom Lehrer, der sie verhängte, selbst vollzogen werden.

Wenn Dinter in letzterer Hinsicht anderer Meinung ist, so schließt er sich mit derselben der für ihn seiner Zeit maßgebenden sächsischen Schulordnung von 1773 an, welche empfahl, die Leibeszüchtigungen im Beisein des Pfarrers durch eine dazu angestellte Person vollstrecken zu lassen. Dadurch wurde die Schulzucht zur Schulpolizei. Es darf nicht vergessen werden, daß der Lehrer auch in seiner polizeilichen Eigenschaft in erster Linie Erzieher ist. Nur die Hand, die das Kind leitet und segnet, wird, wie Palmer sagt, im Stande sein, zwischen der herzlosen Kälte und der leidenschaftlichen Hitze die rechte Mitte zu halten, so daß der Zögling fühlt, daß auch die Strafe in der Zucht die Liebe nicht aufhebt.

c. Die gesetzliche Zucht, welche freilich während der ganzen Schulzeit aufrecht erhalten werden muß, ist doch nur als Durchgangsstufe zu betrachten. „Das Kind soll sein eigener Gesetzgeber und Richter werden,“ sagt Dinter. Dies setzt die rechte Bildung des Erkenntnis- und des Gefühlsvermögens voraus. Das Mittel der Erziehung auf dieser Stufe ist zunächst die

Belehrung. Welche Anforderungen an den Unterricht zu stellen sind, wenn er erziehlich wirken soll, haben wir oben gesehen. Insbesondere dient der Religions- und der Geschichtsunterricht dazu, die religiösen und sittlichen Gefühle zu wecken und zu beleben. Zur Belehrung tritt die Ermahnung und Warnung, die desto mehr wirken werden, je mehr der Lehrer das Vertrauen und die Liebe des Zöglings sich erworben hat. Das Vorbild des Lehrers ist auch hier das Mittel, das am unmittelbarsten auf Herz und Leben des Kindes einwirkt. — Diese eben genannten Mittel sind dieselben, welche Dinter für die letzte Stufe der Erziehung anführt.

III. Bildung des Empfindungsvermögens.

Wenn auch die ästhetische Bildung bei Kindern aus den höheren Ständen von größerer Wichtigkeit ist, so darf sie doch auch in der Volksschule nicht vernachlässigt werden, zumal diese für viele Kinder der einzige Ort ist, wo auf Veredlung ihres Geschmacks hingewirkt wird. Die Volksschule muß besonders das Gefühl für das Schöne und Erhabene in der Natur, für Reinlichkeit und äußere Wohlanständigkeit anregen und der Geschmacklosigkeit im gemeinen Leben entgegenwirken. Wer das Saubere, Schöne und Wohlanständige an seiner Umgebung und an seinem eigenen Äußern lieben gelernt hat, der wird sich auch in seinem Denken, Reden und Handeln vor allem Häßlichen und Gemeinen hüten. So stehen Bildung des Geschmacks und Sittlichkeit in engem Zusammenhang. „Mit der Beobachtung des Anstandes fängt die Veredlung des Lebens an.“ Wer sich einmal gewöhnt hat, Häßliches vom Schönen zu unterscheiden, der gerät schon weniger in Gefahr, daß ihm jener Unterschied überhaupt aus dem Bewußtsein schwinde. — Wie durch die einzelnen Schuldisciplinen und durch das ganze Schulleben die Geschmacksbildung gefördert wird, hat Dinter trefflich angedeutet, und dürfte kaum ein wesentlicher Punkt hinzuzufügen sein.

So haben wir denn die Pädagogik Dinters durchschritten. Originales haben wir in derselben nicht gefunden, und seine Methodik ist, wie wir gesehen haben, zum Teil längst überholt worden; aber als Sätze, die ein praktischer Schulmann aus seiner Erfahrung giebt, sind seine Regeln noch immer höchst beachtenswert. Dinters pädagogische Schriften enthalten eine solche Fülle wahrer Goldkörner, daß auch heute sie kein Lehrer lesen wird, ohne von ihnen aufs neue angeregt zu werden. Für die große Mehrzahl der Lehrer seiner Zeit aber, denen es schwer wurde, in jener Sturm- und Drangperiode auf dem pädagogischen Gebiete sich zurecht zu finden und den wahren Geist der neuen Formen in sich aufzunehmen, mußten diese Schriften, die ihnen die wirkliche, reife Frucht der Fortschritte, welche die Methodik gemacht hatte, darboten, von größtem Werte sein.

Die gewaltigen Anstrengungen der Philanthropen hatten für die Volksschulen unmittelbar nur wenig Gewinn gebracht, und durch Mißverstand und ungeschickte Anwendung der pestalozzischen Methodik war in ihnen viel Verwirrung angerichtet worden. Es bedurfte erst solcher Männer, die, mit klarem Blick das Echte und Wahre von dem Verfehlten, Unreifen und Überspannten unterscheidend, durch unmittelbare pädagogische Wirksamkeit das wirklich Gute der neuen Methoden in die Volksschulen übertrugen.

Diese Aufgabe hat Dinter auf seinem Posten gelöst. Mag man über den Einfluß, den er durch seine theologischen Schriften auf die Lehrerwelt ausübte, denken, wie man will, in der Geschichte des deutschen, insbesondere des preußischen Schulwesens muß ihm stets ein wirkliches Verdienst zuerkannt und ein Ehrenplatz eingeräumt werden. Die Urteile über Dinter sind ja so unendlich verschieden ausgefallen, je nach dem Standpunkte, den seine berufenen und unberufenen Kritiker einnahmen. Es wäre unfruchtbar, auf jenen Streit noch einmal zurückzukommen. Diejenigen, die sich eingehender mit Dinters Bestrebungen auf dem Gebiete der Volksschule bekannt

gemacht haben, müssen bekennen, daß die Lehrer auch heute noch alle Ursache haben, zu ihm als zu einem ihrer größten Männer bewundernd aufzublicken. Möge sein Andenken noch lange in der deutschen Lehrerschaft fortleben und dieselbe immer wieder begeistern, gleich ihm mit unermüdlicher Treue an den ihr anvertrauten jungen Seelen zu wirken und, wie Dinter vor keinen Schwierigkeiten zurückschreckte, wenn es galt, Gutes und Großes für die Schule zu thun, so auch zu ihrem Teile unbeirrt und unentwegt für das Wohl und das Heil nnserer Volksschule einzutreten!

Gedruckt bei Moritz Wieprecht in Plauen.


142860
LB
D6A4
NOV 2002

